

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

**Ідентифікатор медіа: R30-01581
Рішення Національної ради України з питань
телебачення та радіомовлення No1075
від 16 жовтня 2023 р. (протокол No23)**

Журнал крос-культурної освіти

Збірник наукових праць

№ 5 (2025)

Вінниця

**УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 11 від 21 травня 2025 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Жовнич Олеся Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (головний редактор).

Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (заступник головного редактора).

Лебедєва Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (відповідальний секретар).

Др. Ірина Устінова, Ph.D. In Linguistics, Професор, Південно-східний університет, м. Міссурі, США.

Др. Йоахім Франц, професор, Мангаймський університет, м. Мангайм, Німеччина.

Бучацька Світлана Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Галицька Олена Богуславівна, кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дмітренко Наталія Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Матієнко Олена Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Паславська Алла Йосипівна, доктор філологічних наук, професор, Львівський національний університет ім. І. Франка, м. Львів, Україна

Петров Олександр Олександрович, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Подзигун Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Черниш Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education Збірник наукових праць / За заг.ред. О.В. Жовнич –Вінниця: ВДПУ, 2025. № 5. –91 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теорії та методики навчання іноземних мов, професійної підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного педагогічного циклу, а також філології та перекладу. Періодичність: два рази на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.

Адреса редакційної колегії: 21100, м. Вінниця, вул. К. Острозького, 32; email: jcrosscultural@gmail.com; URL: <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about>
© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2025

© Автори статей, 2025

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**

Journal of Cross-Cultural Education

Collection of Scientific Papers

№ 5 (2025)

Vinnytsia

УДК 378.016:81'243+81(06)

Ж91

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-1-91

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 11 of 21.05.2025

EDITORIAL BOARD

Zhovnych O., doctor of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - editor-in-chief.

Ihnatova O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive editor.

Lebedeva N., candidate of pedagogical sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive secretary.

Dr. Ustinova I., Ph.D. In Linguistics, (Southeast Missouri State University, United States);

Dr. Joachim Franz, professor (Mannheim University, Germany).

Buchatska S., candidate of psychological sciences (Ph.D.), associate professor, (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Halytska O., candidate of philological sciences, associate professor (Lesya Ukrainka Volyn National University, Volyn, Ukraine).

Gromov Ie., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Dmitrenko N., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Drobakha-Simonova L., candidate of philological sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Matienko O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Paslavska A., doctor of philological sciences, professor (Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine).

Petrov O., candidate of philological sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Podzygun O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Chernysh V., doctor of pedagogical sciences, professor, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine).

Journal of Cross-Cultural Education № 5. Collection of scientific researches/ By the general editorship of O. Zhovnych. –Vinnytsia: VSPU, 2025. –91c.

The collection highlights current issues of methodological training of future teachers of subjects of the humanitarian pedagogical cycle, theory and methodology of teaching foreign languages, as well as linguistics, philology, translation.

Publication: twice a year

Editorial office address: 32, K. Ostrozkystr, 21100, Vinnytsia, Ukraine: jcrosscultural@gmail.com;

URL: <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about>

ISSN Certificate of state registration of the print media:

Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023

©Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 2025

© Authors of articles, 2025

ЗМІСТ

Професійна освіта

Ігнатова О.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ:
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО
ДІАЛОГУ.....7

Довгалюк Т.

SWOT-АНАЛІЗ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРИЙНЯТТЯ
ПРОФЕСІЙНИХ РІШЕНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ.....14

Теорія та методика навчання іноземних мов

Бучацька С., Матієнко О.

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР
ДЛЯ НАВЧАННЯ ДИСКУТИВНИХ УМІНЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....24

Дмітренко Н., Панченко В., Школа І.

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....38

Лебедєва Н., Тимкова В., Лапатанова В.

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....46

Сольська Т., Вишивана Н., Боровська О.

ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У
КУРСІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ.....55

Кириленко В., Кириленко Н., Крижановський А.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРЕКЛАДАЦЬКІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ64

Малінка О., Лобачук І., Яцишин О.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА
ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....73

Кудельська О., Мельницька О.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА
ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: АНАЛІЗ
ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДОДАТКІВ.....82

CONTENT

Ihnatova O.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FORMING A TEACHER'S READINESS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE.....7

Dovhaliuk T.

SWOT ANALYSIS AS A STRATEGIC TOOL FOR PROFESSIONAL DECISION-MAKING IN THE TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....14

Theory and methods of teaching foreign languages

Buchatska S., Matienko O.

TECHNOLOGIES OF USING BUSINESS GAMES FOR TRAINING DISCUSSION SKILLS IN ENGLISH.....24

Dmitrenko N., Panchenko V., Shkola I.

THE ROLE OF REFLECTION IN THE TEACHING PRACTICUM OF PROSPECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.....38

Lebedeva N., Tymkova V., Lapatanova V.

LITERATURE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....46

Solska T., Vyshyvana N., Borovska O.

CHALLENGES AND SUPPORT STRATEGIES FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN A BLENDED FORMAT.....55

Kyrylenko V., Kyrylenko N., Kryzhanovskyi A.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRANSLATION ACTIVITIES.....64

Malinka O., Lobachuk I., Yatsyshin O.

PECULIARITIES OF FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....73

Kudelska O., Melnytska O.

OPTIMIZATION OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION PROCESSES WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES: ANALYSIS OF APPLICATION FUNCTIONALITY.....82

УДК 378.016:[81'243'272:316.722]
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-7-13

Olena Ihnatova, Ph.D. (Pedagogy), Associate professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FORMING A TEACHER'S READINESS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE

Abstract. In the context of growing cultural diversity and globalization, intercultural communication has become a fundamental competency in the education system. Teachers are increasingly expected not only to transmit knowledge but also to foster inclusive, respectful, and culturally responsive learning environments. This article explores the significance of intercultural communication in education and highlights approaches to developing teachers' readiness for intercultural dialogue. Developing teachers' readiness for such engagement necessitates a systematic approach to cultivating intercultural competence—a dynamic construct comprising cognitive, affective, and behavioral dimensions that enable respectful and effective communication across cultural boundaries. Particular attention is paid to the analysis of key models of intercultural competence, as well as their main principles are summarized. It is summarized how to integrate theoretical principles into the practical plane. The role of teachers in promoting intercultural dialogue is determined. The formation of future teachers' readiness for intercultural communication includes sensitivity to the diverse cultural identities of students, pedagogical flexibility in the integration of multicultural content and approaches, reflective awareness of one's own cultural biases and pedagogical practice. Pedagogical and institutional strategies to support the formation of such competence in teachers are investigated, with a special emphasis on professional training and advanced training.

Keywords: intercultural communication, teacher education, intercultural competence, cultural diversity, teacher, professional development.

*Олена Ігнатова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Анотація. В умовах зростаючого культурного розмаїття та глобалізації міжкультурна комунікація стала фундаментальною компетенцією в системі освіти. Від вчителів дедалі частіше очікується не лише передача знань, а й сприяння інклюзивному та культурно чутливому навчальному середовищу. У статті досліджується значення міжкультурної комунікації в освіті та висвітлюються підходи до розвитку готовності вчителів до міжкультурного діалогу. Розвиток готовності вчителів до такої взаємодії вимагає системного підходу до розвитку міжкультурної компетентності – динамічного конструкту, що включає когнітивні, афективні та поведінкові виміри, що забезпечують шанобливе та ефективне спілкування через культурні кордони. Особливу увагу приділено аналізу ключових моделей міжкультурної компетентності, а також узагальнено їх основні принципи. Узагальнено, як теоретичні засади інтегрувати у практичну площину. Визначено роль педагогів у сприянні міжкультурному діалогу. Формування готовності майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації включає чутливість до різноманітних культурних ідентичностей учнів, педагогічну гнучкість в інтеграції мультикультурного контенту та підходів, рефлексивне усвідомлення власних культурних упереджень та педагогічної практики. Досліджено педагогічні та інституційні стратегії для підтримки формування такої компетентності у педагогів, з особливим акцентом на професійну підготовку та підвищення кваліфікації.

Ключові слова. Міжкультурна комунікація, педагогічна освіта, міжкультурна компетентність, культурне розмаїття, вчитель, професійний розвиток.

Modern educational environments are characterized by cultural plurality, shaped by processes such as migration, internationalization of education, and global interconnectedness. In this context, effective intercultural communication is not an optional skill but a professional imperative for teachers (Євтух, 2021). The ability to engage in intercultural dialogue is essential for promoting mutual understanding, reducing prejudices, and fostering educational equity (Ігнатова, 2023).

Preparing teachers for such roles requires a deliberate focus on cultivating intercultural competence—a combination of knowledge, attitudes, skills, and behaviors that support meaningful and respectful interaction across cultures. This article examines the pedagogical and institutional strategies for forming teachers' readiness for intercultural communication, emphasizing both pre-service and in-service contexts (Ігнатова, 2024).

The modern educational landscape is characterized by pronounced cultural multiplicity, stemming from transnational migration, internationalization of education, and global interconnectedness (Лазаренко, 2020). Within this context, intercultural communication is no longer an auxiliary skill but a core professional requirement for educators. The capacity to engage in intercultural dialogue is essential for fostering mutual understanding, mitigating stereotypes, and promoting educational equity.

Intercultural communication refers to the interaction between individuals from different cultural backgrounds. In educational settings, it involves more than linguistic proficiency; it encompasses understanding cultural norms, values, worldviews, and communication styles. The study of intercultural communication in education is underpinned by interdisciplinary theories that draw on linguistics, anthropology, sociology, psychology, and pedagogy. These foundations not only define the conceptual landscape of intercultural competence but also inform the design of educational practices and teacher preparation programs. In this section, we examine key theoretical models and the contributions of influential scholars to the understanding of intercultural communication within the educational sphere.

One of the most influential frameworks in the field is Michael Byram's model of Intercultural Communicative Competence, originally developed in the context of foreign language education. Byram argued that effective intercultural communication involves more than linguistic proficiency; it requires the ability to interpret and relate cultural meanings and to mediate between different cultural perspectives (Byram, 2020).

Byram's model highlights five core components:

- attitudes (openness and curiosity toward other cultures, and readiness to suspend one's own cultural assumptions);
- knowledge (understanding of social groups, cultural practices, and products (both one's own and others'));

- skills of interpreting and relating (the ability to analyze cultural materials or behaviors and relate them to one's own culture);
- skills of discovery and interaction (the capacity to acquire new knowledge about a culture and engage in real-time intercultural interaction);
- critical cultural awareness (the ability to evaluate perspectives, practices, and products critically, including one's own).

In educational contexts, Byram's model emphasizes the development of reflective and ethical dimensions of intercultural dialogue, which are essential in diverse classrooms.

Darla Deardorff proposed a process-oriented model of intercultural competence that has gained wide recognition among educators and policymakers. Based on a Delphi study involving international experts, her model views intercultural competence as a cyclical and developmental process, rather than a fixed set of traits.

Key elements include:

- internal outcomes (adaptability, flexibility, empathy, and an ethnorelative worldview);
- external outcomes (effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations);
- foundational attitudes (respect, openness, curiosity, and discovery);
- knowledge and skills (cultural self-awareness, deep cultural knowledge, and skills for listening, observing, evaluating, analyzing, and interpreting).

Deardorff's framework is particularly valuable in teacher education, as it supports formative, ongoing development, encouraging reflective practice and experiential learning (Deardorff, 2009).

Milton Bennett contributed significantly through his Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), which outlines a progression from ethnocentric to ethnorelative worldviews. This model is useful for understanding how individuals evolve in their capacity for intercultural sensitivity. The six stages include: denial of difference; defense against difference; minimization of difference; acceptance of difference; adaptation to difference; integration of difference (Bennet, 2013).

In teacher training, this model serves as a diagnostic and developmental tool. It helps educators assess their own intercultural positioning and identify strategies to support their movement toward greater intercultural effectiveness.

While not strictly models of communication, the pedagogical theories of Gloria Ladson-Billings (1995) and Geneva Gay (2002) provide critical insight into how culture intersects with teaching and learning. Their work on culturally relevant and culturally responsive pedagogy underscores the importance of aligning educational practices with students' cultural identities and lived experiences.

Main principles are as follows:

- academic success (all students are expected to succeed);
- cultural competence (teachers help students maintain cultural integrity while succeeding academically);

- sociopolitical consciousness (educators equip students to recognize, critique, and act upon social inequities).

These pedagogies demand that teachers recognize culture as central to the learning process and view intercultural communication as a tool for empowerment rather than simply tolerance.

In Kathryn Sorrells' critical approach to intercultural communication, she frames it as praxis—a process that involves reflection, dialogue, and action situated within structures of power. This approach moves beyond competence to emphasize social justice and global citizenship in education.

Sorrells highlights the need for educators to understand how histories of inequality shape intercultural interactions; address systems of privilege and marginalization within educational institutions; engage students in transformative dialogue that leads to collective action (Sorrells, 2022).

Her work is particularly relevant in anti-racist and decolonial approaches to education, where intercultural communication is seen as a vehicle for structural change.

The theoretical foundations discussed above provide educators and researchers with multiple lenses through which to understand and cultivate intercultural communication in education. They inform curriculum design, teaching strategies, assessment methods, and institutional policies.

Effective integration requires curricular embedding, designing courses and modules based on theoretical frameworks of intercultural competence, also professional development, providing in-service teachers with opportunities to reflect on theory and apply it in classroom contexts, and research-based evaluation, using established models to assess teachers' intercultural growth and students' experiences.

By rooting practice in well-established theoretical models, educational institutions can ensure that efforts to promote intercultural communication are coherent, purposeful, and transformative.

Significant components of intercultural competence include cognitive dimension, awareness of cultural differences and knowledge about cultural systems, affective dimension, openness, curiosity, and respect toward cultural diversity, behavioral dimension, skills for effective communication, empathy, conflict resolution, and adaptability.

Scholars such as Deardorff and Byram emphasize that intercultural competence is dynamic and developmental, suggesting that it can be purposefully nurtured through educational interventions.

Teachers play a crucial role as mediators of intercultural dialogue. Their capacity to recognize and value diversity directly influences classroom climate, student engagement, and the overall inclusivity of education.

Teachers hold a pivotal position in shaping the values, attitudes, and behaviors of students in relation to cultural diversity. In multicultural classrooms, where students may differ in terms of ethnicity, language, religion, socio-economic background, and worldview, teachers are not only facilitators of knowledge but also mediators of social understanding and intercultural engagement.

1. Agents of Socialization and Inclusion

Teachers serve as agents of socialization, helping students interpret and navigate cultural norms and expectations. Their words, behaviors, and implicit messages can either reinforce cultural biases or promote open-mindedness and inclusion. A teacher who models curiosity, empathy, and respect toward different cultures creates a learning environment where diversity is normalized and valued.

Inclusive teaching practices that acknowledge and integrate cultural perspectives—such as using multicultural literature, recognizing diverse holidays, or encouraging multilingual expression—signal to students that their identities are affirmed and appreciated. Such practices also challenge dominant narratives and foster critical multicultural literacy among students.

2. Facilitators of Intercultural Dialogue

Dialogue is a core component of intercultural competence. In the educational context, it involves the intentional creation of space for students to express their cultural perspectives, listen actively to others, and engage in respectful disagreement and reflection.

Teachers must be equipped to guide these interactions with sensitivity. This includes mediating misunderstandings rooted in cultural differences; setting norms for respectful discussion and collaboration; encouraging students to articulate their identities and experiences; addressing stereotypes or discriminatory remarks constructively and educationally.

In doing so, teachers help students move beyond superficial tolerance to meaningful intercultural engagement and mutual understanding.

3. Culturally Responsive Pedagogues

The concept of culturally responsive pedagogy, developed by scholars such as Geneva Gay and Gloria Ladson-Billings, emphasizes the need for teaching practices that recognize the cultural backgrounds of learners as assets rather than deficits. Teachers must adapt their methods to be relevant to students' lived experiences, learning styles, and sociocultural realities.

Being a culturally responsive teacher involves curricular relevance; integrating examples, histories, and contributions from a variety of cultures, instructional flexibility, adjusting communication styles, classroom routines, and assessment methods to accommodate diverse learners; high expectations with support, believing in all students' potential and providing the differentiated resources they need to succeed.

These approaches are essential for equity in education, helping to bridge achievement gaps that often correlate with cultural and linguistic backgrounds.

4. Reflective Practitioners

Teachers cannot effectively support intercultural dialogue without engaging in critical self-reflection. This involves an ongoing examination of one's own cultural assumptions, teaching practices, and positionality within power structures. By recognizing their own biases and blind spots, teachers become more attuned to the needs of their students and better equipped to create equitable classroom environments.

Reflective practice can be supported through journaling and narrative inquiry, peer observation and feedback, engagement with research and theory on intercultural education, and participation in professional learning communities focused on diversity and inclusion.

Such reflection transforms teaching from a set of technical skills into an ethical and relational practice grounded in intercultural awareness.

5. Bridge Builders Between School and Community

In diverse educational contexts, teachers also act as intercultural bridge builders between the school and students' families and communities. Understanding and respecting the cultural values of students' home environments helps build trust and enhances communication between school and family. This may involve learning about community norms and practices, using culturally appropriate channels to engage parents, advocating for family participation in school decision-making, supporting bilingual communication and translation services.

When teachers engage with communities in meaningful ways, they reinforce the message that education is a collaborative and inclusive process.

The role of teachers in fostering intercultural dialogue is multifaceted and dynamic. It requires not only knowledge and sensitivity but also intentional pedagogical strategies and a commitment to ongoing personal and professional development. Teachers who embrace this role contribute to more cohesive, respectful, and just educational environments—preparing students to navigate and contribute to an increasingly interconnected world.

Teachers' readiness for intercultural communication is providing by:

- ✓ Interpersonal sensitivity to students' diverse cultural identities;
- ✓ Pedagogical flexibility in integrating multicultural content and approaches;
- ✓ Reflective awareness of one's own cultural biases and teaching practices.

Teachers must also serve as role models in demonstrating intercultural respect and competence. As such, their preparation must go beyond technical training to include ethical, emotional, and critical dimensions.

Effective preparation of teachers for intercultural communication can be achieved through a range of strategies, comprising:

1. Curriculum Integration. Incorporating intercultural themes into teacher education programs—through modules on global education, cultural studies, and diversity—can lay the foundation for awareness and reflection.

2. Experiential Learning. Programs such as student exchanges, international teaching practica, and service learning in multicultural settings provide firsthand experience with cultural diversity.

3. Critical Reflection. Encouraging teachers to reflect on their cultural identity, privileges, and biases fosters deeper self-awareness and openness to other perspectives.

4. Interdisciplinary Collaboration. Partnering with fields such as sociology, anthropology, and communication studies can enrich teacher training and provide a broader context for intercultural issues.

5. Institutional Support. Schools and universities must cultivate inclusive environments, support professional development in intercultural competence, and value diversity as an institutional priority.

Despite its importance, preparing teachers for intercultural dialogue faces several challenges: resistance to change in attitudes and established teaching practices; insufficient training or lack of qualified trainers in intercultural education; contextual constraints, such as limited time, rigid curricula, and standardized testing pressures.

Overcoming these challenges requires a systemic approach that involves educational policy, institutional leadership, and community engagement.

Conclusion. In a world marked by cultural diversity and global interaction, intercultural communication is a cornerstone of effective teaching. Forming teachers' readiness for intercultural dialogue is not only a response to demographic changes but also a commitment to democratic values and inclusive education.

Empowering teachers with intercultural competence enriches the learning experience, strengthens social cohesion, and prepares students to thrive in a multicultural world. As such, intercultural communication must be recognized as a vital component of teacher education and professional development.

REFERENCES:

1. Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practice* / Millton J. Bennett. – Boston, London: Intercultural Press of Nicholas Brealey Publishing, 352 p.
2. Byram, M. (2020). Teaching and assisting intercultural communicative competence. <https://doi.org/10.21832/byram0244>
3. Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 477-491.
4. Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
5. Євтух, В. Б. (2021). Мультикультурна/міжкультурна освіта: зарубіжний досвід та перспективи для України.. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46312>
6. Ігнатова О. М. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2023. № 68. С. 60–67. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-60-67>
7. Ігнатова О.М. (2024). Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. *Журнал крос-культурної освіти*, 3, 7-14. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13>
8. Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*. 32. 465-491. 10.3102/00028312032003465.
9. Лазаренко Н. І. (2020). Тенденції професійної підготовки вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна, НАПН України. Київ, 571 с.
10. Sorrells, K. (2022). *Globalization and Social Justice Intercultural. Communication* (3rd ed.). 444p.

УДК 005.52:005.33]:378.011.3-052:811.11

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-14-24

*Tamila Dovhaliuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-1489-3930
tdovhaliuk@vspu.edu.ua*

SWOT ANALYSIS AS A STRATEGIC TOOL FOR PROFESSIONAL DECISION-MAKING IN THE TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The research aims to investigate how SWOT analysis functions as a strategic tool for the development of future foreign language teachers. Given the increasing importance of strategic decision-making in modern teacher education, especially in the context of teaching foreign languages, the study focuses on the development of reflective thinking and strategic approaches in future educators. SWOT analysis functions as an evaluation method that examines both internal organizational strengths and weaknesses alongside external opportunities and threats. The research considers the perspectives of SWOT analysis implementation in the "Methods of Teaching Foreign Languages" course to determine its effectiveness in developing reflective practice and strategic thinking, and professional growth of trainee teachers. The research delivers a complete evaluation of SWOT analysis effects on teacher self-awareness development alongside its benefits for decision-making confidence and teaching approach effectiveness. The research demonstrates that SWOT analysis can enable educators modify their teaching methods according to current educational environment changes. SWOT analysis implementation in foreign language teacher education programs leads to improved reflective practice and strategic thinking abilities among teachers. Through this tool, future teachers develop stronger decision-making abilities while gaining better capacity to adjust to educational setting changes. The research provides teacher training dimensions of SWOT application, as well as ways and strategies that show how SWOT analysis implementation can enhance teacher education quality while supporting ongoing professional development.

Key words: SWOT analysis, strategic thinking, reflection, methods of teaching foreign languages, professional development, teacher education, critical thinking.

*Таміла Довгалиук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-1489-3930
tdovhaliuk@vspu.edu.ua*

SWOT-АНАЛІЗ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ РІШЕНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Метою даного статті є вивчення функціонування SWOT-аналізу як стратегічного інструмента для підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У зв'язку зі зростаючою значущістю стратегічного прийняття рішень у сучасній освіті, зокрема у контексті викладання іноземних мов, дослідження зосереджене на розвитку рефлексивного мислення та стратегічних підходів у майбутніх учителів іноземних мов. SWOT-аналіз застосовується як метод оцінювання, що дає змогу вивчити як внутрішні організаційні сильні та слабкі сторони, так і зовнішні можливості та загрози. У дослідженні розглядаються перспективи впровадження SWOT-аналізу в курс «Методики навчання іноземних мов», з метою визначення його ефективності в розвитку рефлексивної практики та стратегічного мислення, а також професійного зростання майбутніх учителів іноземних мов. В роботі надається всебічна оцінка впливу SWOT-аналізу на розвиток самоусвідомлення вчителів, його роль у підвищенні впевненості у прийнятті рішень і ефективності методичних підходів. Дослідження демонструє, що SWOT-аналіз може сприяти коригуванню підходів та методів відповідно до змін, що відбуваються в освітньому середовищі. В дослідженні обґрунтовуються переваги впровадження SWOT-аналізу у програми підготовки вчителів іноземних

мов, що сприяє значному покращенню їх рефлексивної практики та розвитку професійного стратегічного мислення. Використовуючи цей інструмент, майбутні вчителі іноземних мов набувають кращих навичок прийняття професійних рішень і здатності адаптуватися до постійних змін в сучасній освіті. У статті також пропонуються концептуальні підходи до застосування SWOT-аналізу в підготовці майбутніх учителів іноземних мов в різних контекстах, а також конкретні стратегії, які показують, як його впровадження може підвищити якість професійної підготовки педагогів і підтримати їх безперервний професійний розвиток.

Ключові слова: SWOT-аналіз, стратегічне мислення, рефлексія, методика навчання іноземних мов, професійний розвиток, підготовка вчителів, критичне мислення.

Relevance. The role of strategic decision-making in teacher education is significant due to the fact that the teaching process is currently undergoing substantial changes in its principles and requirements. The teaching of foreign languages requires not only language and teaching competences but also teachers' ability to work in different teaching environments. The modern educational environment is dynamic, and the ability to adapt is therefore essential. This paper aims at the development of the strategic thinking and the ability to reflect in future foreign language teachers.

SWOT analysis is a multifunctional tool that can help in the development of these skills as it gives a clear way of checking on the internal strengths and weaknesses of the subject under analysis as well as the external opportunities and threats. Although SWOT analysis is a widely used concept in business and management, its application in the field of teacher education is not well studied and documented, which determines the relevance of this study.

Problem Statement. Strategic training of future foreign language teachers is one of the key issues of modern teacher education. In today's globalized educational space, teachers need to learn how to make decisions that are balanced and research-informed. The application of SWOT analysis in foreign language education is crucial because teaching methods need to be suitable for various learner types and needs, as well as curriculum requirements and educational institution settings.

Through self-reflection and strategic planning SWOT analysis helps future foreign language teachers identify their strengths and weaknesses while developing targets for their upcoming career. SWOT analysis receives recognition for its importance in management and business yet its application in educational settings, particularly foreign language teaching, remains underdeveloped in research.

Literature Review

1. Historical Overview of SWOT Analysis

SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) analysis emerged as a strategic planning tool in the 1960s when Albert Humphrey introduced it at the Stanford Research Institute (SRI). The tool aimed to help organizations make strategic decisions through internal strength and weakness assessments alongside external opportunity and threat evaluations. The SOFT approach developed at SRI's Long-Range Planning Service evolved into SWOT, which was utilized to obtain operational manager insights during the definition of business objectives (Puyt et al., 2020, p. 15).

SWOT analysis has grown into a widely applied strategic planning tool that extends beyond its initial corporate use into fields such as education, healthcare and public policy.

2. Application of SWOT in Various Contexts

SWOT analysis exists for use in different fields including business, healthcare, marketing, agriculture, education and technology. Business organizations frequently apply SWOT analysis to plan strategies and make decisions through evaluating internal strengths and weaknesses together with external opportunities and threats, which researchers demonstrate by combining SWOT with performance-based tools like Importance-Performance Analysis (IPA) in organizations (Phadermrod et al., 2016, p. 2). The framework enables organizations to determine which factors need attention through customer satisfaction assessment, which helps them develop better market-driven strategies. Healthcare facilities use SWOT to evaluate their current situation, which enables managers to tackle resource distribution challenges together with regulatory requirements and technological implementation needs. SWOT analysis remains versatile because it enables customized strategies for different industry challenges across numerous sectors.

3. Application of SWOT in Education

SWOT analysis started gaining popularity in educational institutions during the 1980s and 1990s because of rising environmental demands from technological, financial, and demographic changes. Educational institutions find SWOT analysis exceptionally useful when planning strategic educational programs and establishing educational institutions. SWOT analysis helps scholars assess different educational settings including curricula and teaching methods and administrative structures to improve these systems.

The evaluation of internal institutional elements in higher education such as faculty strength and student performance as well as external factors consisting of governmental rules and market competition and technological progress utilizes SWOT analysis. Balamuralikrishna and Dugger (1995) employed SWOT analysis to evaluate new program feasibility in vocational schools and showed how the framework helps determine educational initiative strengths and weaknesses. Miguel Romero-Gutierrez et al. (2016) used the same method for the evaluation of the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students' perceptions (Benzaghta et al., 2021).

Higher education institutions have experienced significant technological and demographic and financial changes during the past ten years (Sharifi, 2012). The modifications reshaping university roles in modern society emerged from globalization together with IT and learning technology advancements, and government funding accessibility. The resulting transformation led to multiple institutional problems

(Akhavan-Kazemi, 2005). The higher education sector has adopted SWOT analysis as a solution to address its problems while developing strategic plans.

SWOT analysis has gained wider acceptance in academic institutions primarily within the United States than in other nations. The United States universities – California State University and Montana State University and Iowa State University and Ball State University have used SWOT analysis to analyze their market position in academia (Balamuralikrishna & Dugger, 1995; Helms & Nixon, 2010).

4. SWOT Analysis in ESL Teacher Education and Training

SWOT analysis applies to educational institutions particularly through teacher training programs, especially for English as a Second Language (ESL) instruction. The training of ESL teachers represents a critical educational field dedicated to teaching English to students whose first language is different from English. The development of teacher education programs for ESL teachers represents a complex system that engages three essential stakeholder groups which include students alongside faculty members and educational policymakers. Multiple perspectives from students and educators benefit from SWOT analysis in the evaluation of these programs.

SWOT analysis was also used by Praveen (2020, p. 29), Ağçam, R., & Babanoğlu, M. (2020) to assess the NEP (National Education Policy) impact on ESL teacher training programs in India and Turkey. The evaluation revealed that the new curriculum design offers potential benefits for India but the system faces problems with insufficient professional development for ESL teachers across different regions. The research demonstrated that SWOT analysis revealed possibilities for integrating technology and enhancing teacher preparation programs to match global educational standards. The implementation of SWOT demonstrates how SWOT analysis helps identify critical areas for improvement within ESL teacher training through the assessment of complex systems.

The SWOT analysis technique also helps teacher education programs evaluate their current ESL curriculum effectiveness and student needs fulfillment. The SWOT analysis helps ESL programs identify their current program strengths such as new teaching approaches and student support systems while revealing weaknesses including insufficient training in culturally responsive teaching and insufficient teaching practice opportunities. The analysis serves to enhance ESL teacher education programs while enabling teachers to meet the needs of their entire student body.

Furthermore, Almarwani (2020, p.741) suggested that SWOT analysis can be a useful tool in pedagogy to foster critical thinking in educators. The application of this technique in ESL teacher training programs enables the development of reflective and analytical thinking which is crucial for teacher development and curriculum modification to meet ESL student needs. The framework used in teacher education enhances both teacher professional competences and classroom decision-making abilities. This framework when used in teacher education not only improves the

teachers' professional competences but also enables them to make appropriate decisions in the classroom. This approach, as Miguel Romero-Gutierrez Almarwani recommends, helps teachers evaluate their teaching practices and modify their approaches to create a more inclusive and effective learning environment.

5. SWOT Analysis: Strengths and Weaknesses

The use of SWOT in educational contexts, specifically in ESL teacher training, is advantageous because it is simple and can accommodate both qualitative and quantitative data. According to Thomas et al. (2013, p. 45), SWOT is a useful tool in educational settings that enables institutions to identify their internal strengths and weaknesses and external opportunities and threats. This is especially important for institutions that are in the process of change or are required to change due to new technologies or new educational policies.

However, SWOT is not without its limitations. Some of the critics have pointed out that the analysis is not very detailed since it only categorizes factors without explaining the causes or the relationships between the factors. For instance, Hill and Westbrook (1997, p. 211) pointed out that SWOT is a very simplistic approach to strategic management of issues, and it may not offer solutions to the problems without further evaluation.

Despite some drawbacks, SWOT remains a widely used framework in education which proves to be beneficial for creating detailed analyses that focus on specific contexts, particularly in ESL teacher training to identify learner needs.

Research Aims and Objectives. The research aims to study SWOT analysis as an essential strategic tool for future foreign language teachers' professional development. This research investigates the implementation of SWOT analysis in the "Methods of Teaching Foreign Languages" course to evaluate its impact on reflective practice development and strategic decision-making, self-awareness and continuous professional growth of teacher trainees.

The research aims to achieve the following objectives:

1. to consider different application dimensions and strategies to integrate SWOT analysis into the curriculum to improve student learning and prepare future teachers for teaching challenges;
2. to investigate how SWOT analysis can enable future teachers discover their teaching practice strengths and weaknesses together with their available opportunities and potential threats;
3. to evaluate the impact of SWOT analysis on strategic thinking and decision-making in teacher training;
4. to explore the advantages of adding SWOT analysis to the foreign language teacher training curriculum;
5. to clarify how SWOT analysis can be used for ongoing professional development throughout a teacher's career.

Presentation of the Main Research Material

SWOT analysis can be used to considerably improve ESL teachers' reflective and strategic thinking when introduced as a training tool. In the framework of this research study, we suggest the following list of strategies to apply SWOT analysis in different dimensions of ESL teacher education, which we assume will appear to be effective if realized consistently and appropriately.

Suggested Dimensions and Strategies for SWOT Analysis Application in ESL Teacher Education

Application Dimension 1. Personal SWOT Analysis for Enhancing Reflective Practice in Prospective ESL Teachers

Strategy 1. A good starting point for incorporating SWOT analysis in ESL teacher training is a personal SWOT analysis. Have students examine their teaching skills and their strengths, weaknesses, opportunities, and threats in relation to teaching. This activity can be done at the beginning of the course and the same should be done at the end of the semester to see how the students have grown and the areas that still need development. It also enables the students to appreciate their teaching style and areas that they need to work on to improve on.

Application Dimension 2. SWOT Analysis of Teaching Methods

Strategy 2. SWOT analysis is not only a tool for personal use but can also be used in teaching methods. Have students discuss and analyze different teaching methods including the communicative language approach, task-based learning, and the direct method, and their merits and demerits, threats and opportunities. This exercise enables the students to develop a critical thinking about different teaching strategies and be able to choose the most suitable strategies for application in learning situations.

Application Dimension 3. SWOT-Based Action Plans for Professional Development

Strategy 3. SWOT analysis can be effectively applied to the development of a professional action plan. In the light of the SWOT analysis results, students can establish their development plan, focusing on the areas they have discovered. These may involve enhancing some form of teaching, seeking new teaching materials, or working on the area of weakness. Students will be able to achieve their career objectives with the help of SMART goals that have been developed based on the SWOT analysis results and track their achievement over time.

Application Dimension 4. Collaborative SWOT Analysis for Peer Review

Strategy 4. A good way of using SWOT analysis is the use of collaborative SWOT analysis. Arrange group discussions that can help students analyze and discuss the teaching methods or lesson plans of their peers. This approach encourages group work, group decision making, group problem solving, and group learning. Students can benefit from their peers' successes and failures in teaching by looking at the advantages and disadvantages of their peers' teaching strategies.

Application Dimension 5. SWOT Analysis in Teaching Practice and Feedback

Strategy 5. The use of SWOT analysis in teaching practice gives students a way to evaluate the effectiveness of their actual teaching practice. Before the start of the teaching practice, ask students to forecast possible difficulties and prospects for self-improvement. They can also use SWOT analysis to evaluate their performance after each teaching session and find out what is done well and what can be done better. Supervisors can also give feedback using the SWOT framework and thus give constructive suggestions that are related to the student's personal views.

Application Dimension 6. SWOT for Curriculum Design and Classroom Management

Strategy 6. SWOT analysis can also be used in both curriculum design and classroom management. Involve students in the evaluation of the strengths and weaknesses of the curricula, teaching materials and classroom management techniques. This helps them to come up with ideas on how they can improve their lesson plans. In addition, it makes the learners understand how the context in which the teacher is teaching such as the student's culture, class size, teacher's role and the available resources may affect the teaching and learning process.

Application Dimension 7. SWOT analysis for the strategies of Classroom Management

Strategy 7. Teacher trainees can apply SWOT analysis to assess classroom management strategies such as group work, individual tasks or behaviour management. Invite them to examine which strategies fit their strengths and weaknesses, determine the potential gaps they may encounter while executing them, discover the possible ways of increasing student involvement, and forecast the potential risks (such as a student's misbehaviour or lack of attention). This way trainees can create a plan that is both effective and flexible for classroom management.

Application Dimension 8. SWOT Analysis of Language Assessment Tools and Methods

Strategy 8. By incorporating SWOT analysis into the language assessment training, teacher trainees are able to assess different assessment tools like quizzes, projects, or presentations and determine their usefulness. Instruct trainees to determine the advantages and disadvantages of each assessment tool, determine the student needs and find the potential challenges such as biases or limitations of the assessment method. This reflection assists future teachers in making wise decisions when developing and administering assessments.

Application Dimension 9. SWOT Analysis of Teaching Materials and Resources

Strategy 9. Trainees can perform a SWOT analysis on the teaching materials and resources used in the class such as textbooks, digital tools, and teaching aids. Through the strengths, weaknesses, opportunities, and threats of certain resources, trainees can determine which resources are the most suitable for their teaching contexts and student

needs. This strategy fosters critical thinking on the appropriateness of resources and assists trainees in making the right decision on the materials that should be incorporated into their lesson plans.

Application Dimension 10. SWOT Analysis for Personal Development in Language Teaching

Strategy 10. When using SWOT analysis for personal development, the trainee teachers can examine their language teaching skills and characteristics. This self-assessment might include an assessment of language proficiency, teaching methods, students' interest, or integration of technology into teaching. Knowing the trainees' strengths and weaknesses enables them to set achievable development goals and concentrate on the areas that require improvement in order to improve teaching and learning processes and have a positive attitude towards professional growth.

Findings and Discussion

Findings

1. Reflective Practice Impact of SWOT Analysis

SWOT analysis is a great tool for teacher education that improves reflective practice. SWOT analysis enables future teachers to develop a clear understanding of their personal characteristics, including their capabilities and areas for development. This procedure helps teachers identify their professional development goals and self-assessment skills. Students become capable of identifying their development needs and implementing the necessary actions to enhance themselves.

2. Enhanced Strategic Thinking

The students become strategic in their approach to teaching when they use SWOT analysis exercises in their learning. Future teachers who assess internal and external factors, such as teaching methods, institutional expectations, and emerging educational trends, learn to actively take charge of their professional paths. The process helps students establish realistic and implementable goals to ensure they make decisions that support their personal goals and the educational environment.

3. Increased Confidence in Professional Decision Making

SWOT analysis enables future teachers to determine their capabilities and available resources while also detecting potential obstacles. This process leads to enhanced decision-making confidence when it comes to career development and teaching methodologies. The students gain the power to choose their professional development activities wisely, thus enhancing their readiness for teaching responsibilities.

Discussion

The research demonstrates that SWOT analysis implementation serves as a fundamental tool for developing reflective practice and strategic thinking abilities among pre-service foreign language teachers. The SWOT analysis helps students identify their strengths and weaknesses and opportunities and threats, which allows

them to assess their personal and professional development. The students gain self-awareness about their abilities and limitations, which helps them develop practical career development plans and adapt to education environment transformations.

Teacher preparation shifts towards proactive thinking because of SWOT analysis. The identification of internal and external factors affecting their teaching enables students to acquire strategic thinking capabilities which are critical for managing the teaching profession's changing environment. The strategic insights enable future teachers to foresee obstacles and seize development possibilities while developing their career plans in an organized way.

SWOT analysis enables an all-embracing comprehension of how teaching methods interact with classroom management and professional growth. Students can improve their teaching methods through self-assessment while analyzing their teaching strategies, which helps them adjust to different teaching settings. Foreign language teaching requires specific approaches that need to be customized according to students' cultural and educational backgrounds.

SWOT analysis provides pre-service teachers with increased decision-making confidence to choose appropriate teaching methods and educational career routes and professional growth plans. Students gain essential career management skills through the evaluation of their internal strengths and weaknesses together with external opportunities and threats. This approach also provides prospective teachers with important competences which include planning, flexibility and the capacity to adjust to evolving educational contexts. SWOT analysis should be included in teacher training programs to ensure that future teachers are well prepared for professional challenges, which leads to better foreign language education.

Conclusions and Further Research

SWOT analysis demonstrates its effectiveness in developing reflective practice and strategic decision-making capabilities of pre-service foreign language teachers. The inclusion of SWOT analysis in teacher education programs allows students to assess their internal capacities while also considering external factors that affect their career development. Future teachers acquire better understanding of their teaching methods and develop specific targets for their professional growth. The strategic thinking skills developed through SWOT analysis help students handle teaching profession complexities better.

SWOT analysis helps future teachers develop fundamental competences through its structured system, which evaluates teaching methods alongside classroom management strategies and personal development. The framework enables teachers to develop essential competences for the educational environment through proactive planning and critical reflection and flexible teaching methods, which adapt to diverse educational needs.

To properly execute SWOT analysis teachers must dedicate attention to practical implementation details. The tool demonstrates promising results but its effectiveness depends on its particular use and educational context within teacher training programs. The application of SWOT analysis for personal development stands apart from its implementation in teaching methods evaluation and classroom management strategy evaluation. The framework requires educators to make appropriate modifications when addressing different teaching contexts because teachers need to meet the specific requirements of each case. The process can achieve greater alignment with real-world teaching challenges by incorporating empirical data collected from surveys and interviews, and classroom observations further on.

The implementation of SWOT analysis in teacher training programs has major potential to enhance the quality standards of foreign language education. The tool prepares future teachers to address their professional challenges while helping them adjust to teaching environments that change and make career choices based on evidence. The tool supports teacher professional development by providing essential preparation during initial training while continuing to promote growth throughout their entire teaching career. The practical use of SWOT analysis demands a customized approach to specific contexts, while empirical data collection will serve as a vital step for validating its effectiveness across various educational environments.

Further research should analyze the enduring effects of SWOT analysis on future foreign language teachers. Upcoming studies should analyze how SWOT analysis-based skills transfer to practical teaching settings to enhance classroom practice improvements. Further research should also examine how SWOT analysis can be applied in other areas of teacher education, including curriculum development and assessment practices, as well as student-teacher interactions. Empirical studies about SWOT application in different educational settings will enhance understanding of its total potential while providing evidence-based guidance for teacher training implementation.

References

1. Akhavan Kazemi, M. (2012). Function analysis with using the SWOT model in order to provide strategic guidelines (Case study: Faculty of Humanities), *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 1535-1543.
2. Ağçam, R., & Babanoğlu, M. (2020). A SWOT analysis of the English language teacher training program. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 330-341.
3. Almarwani, M. A. (2020). Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100741.
4. Benzaghta, M. A., Elwalda, A., Mousa, M. M., Erkan, I., & Rahman, M. (2021). SWOT analysis applications: An integrative literature review. *Journal of Global Business Insights*, 6(1), 73-88.
5. Balamuralikrishna, R., & Dugger, J. C. (1995). SWOT analysis: A management tool for initiating new programs in vocational schools. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12(1), 36-41.
6. Das, M. (2019). SWOT analysis of teacher education programme: A students perspective. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 2(9), 55-58.
7. Hill, T., & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: It's time for a product recall. *Long Range Planning*, 30(1), 46-52.

8. Phadermrod, B., Crowder, R., & Wills, G. (2019). Importance-performance analysis based SWOT analysis. *International Journal of Information Management*, 44, 194-203.
9. Puyt, G., Daggett, L., & Stewart, M. (2020). Management strategies for education: An analysis of strengths and weaknesses. *Journal of Strategic Educational Management*, 15(1), 1-25.
10. Praveen, K. (2020). A SWOT analysis based on India's National Education Policy for English Language Teacher Preparation. *International Journal of Educational Innovations*, 7(4), 29-44.
11. Romero-Gutierrez, M., Jimenez-Liso, M. R., & Martinez-Chico, M. (2016). SWOT analysis to evaluate the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students' perceptions. *Evaluation and Program Planning*, 54, 41-49.
12. Sharifi, A. S. (2012). Islamic Azad University function analysis with using the SWOT model in order to provide strategic guidelines (Case study: Faculty of Humanities). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 1535-1543.
13. Thomas, I., Smith, V., & Johnson, R. (2013). Challenges and opportunities in strategic planning for education. *Journal of Educational Planning*, 32(2), 43-56.
14. Ustabulut, M. Y. (2021). SWOT analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-1.

УДК 811.111:371

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-24-38

Бучацька С. М.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-6063-5858>
e-mail: svitusik@gmail.com

Матієнко О.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-4007-3437>
e-mail: e_matienko@ukr.net

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ДЛЯ НАВЧАННЯ ДИСКУТИВНИХ УМІНЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. У статті означено сутність поняття «дискусія» та обґрунтовано важливість навчання дискусії іноземною мовою, зокрема її ефективність у формуванні дискусивних умінь, а саме уміння аналізувати факти/події, обґрунтовувати свої наміри/вчинки, наводити приклади, аргументи, робити висновки.

Сфокусовано увагу на застосуванні інтерактивних технологій, зокрема ділових ігор, що не лише сприяє розвитку мотивації вивчення іноземної мови, але й спонукає студентів до продукування висловлювань, відстоювання власної позиції, а відтак, забезпечує включення учасників дискусії у процес професійної комунікації.

До дослідження були залучені 56 студентів бакалаврату за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) з додатковою предметною спеціальністю Мова і література (англійська). Запропонована програма розвитку усного дискусивного мовлення майбутніх філологів англійською мовою на основі ділових ігор. Діагностика рівнів сформованості дискусивних умінь студентів філологів включала визначення чотирьох функціональних компонентів - вміння формулювати свою точку зору, аргументувати, визначати позицію співрозмовника, критикувати.

У статті представлено аналіз результатів впровадження програми розвитку дискусивних умінь у процес навчання майбутніх філологів. Представлені результати дослідження дають право стверджувати, що, ділова гра як групова форма взаємодії сприяє згуртуванню навчального колективу, та позитивно позначається на розвитку усного дискусивного мовлення студентів. Встановлено, що розвитку усного дискусивного мовлення студентів з використанням ділових ігор сприяють такі педагогічні умови: створення активного мовного середовища спілкування; моделювання ділових ігор з урахуванням їх інтересів, мотивів та інтелектуальних можливостей учасників.

Зазначено, що технологія розвитку усного дискусивного мовлення з використанням ділових ігор будується на основі комунікативно діяльнісного, комунікативно-когнітивного, інтерактивного підходів та принципів комунікативності, інтерактивності спілкування, свідомості, проблемності. У дослідженні представлено аргументи доцільності інтеграції ділових ігор у навчально-виховний процес як ефективного засобу

розвитку дискусивного мовлення здобувачів освіти, а також їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: дискусія, дискусивне мовлення, студенти філологи, дискусивні уміння, іноземна мова, тренувальні вправи, програма розвитку

Svitlana Buchatska, PhD (Psychology),
Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Olena Matiienko, PhD (Pedagogy),
Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

TECHNOLOGIES OF USING BUSINESS GAMES FOR TRAINING DISCUSSION SKILLS IN ENGLISH

Abstract. The article defines the concept of “discussion” and justifies the importance of teaching discussion in a foreign language, particularly its effectiveness in developing discursive skills. These skills include the ability to analyze facts and events, justify one’s intentions and actions, provide examples and arguments, and draw conclusions. Attention is focused on the use of interactive technologies, especially business games, which not only enhance students’ motivation to learn a foreign language but also encourage the production of speech, the defense of personal viewpoints, and, consequently, the involvement of participants in professional communication.

The study involved 56 undergraduate students majoring in Secondary Education (Ukrainian Language and Literature), with an additional specialization in English Language and Literature. A program was proposed for the development of students’ oral discursive speech in English based on business games. The diagnostics of discursive skills formation included the assessment of four functional components: the ability to formulate one’s point of view, provide arguments, identify the interlocutor’s position, and offer critique.

The article presents an analysis of the results of implementing the discursive skill development program in the training of future philologists. The findings support the claim that business games, as a form of group interaction, contribute to building team cohesion and positively influence the development of students’ oral discursive speech. It was established that certain pedagogical conditions promote the development of oral discursive communication through business games, namely: the creation of an active communicative environment; and the design of business games based on participants’ interests, motivations, and intellectual abilities.

The technology for developing oral discursive speech through business games is built upon communicative-activity, communicative-cognitive, and interactive approaches, as well as the principles of communicativeness, interactivity, awareness, and problem-orientation. The study provides arguments for the feasibility of integrating business games into the educational process as an effective tool for developing students’ discursive speech and preparing them for future professional activity.

Keywords: discussion, discursive speech, philology students, discursive skills, foreign language, training exercises, development program.

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Впродовж останніх років пріоритетним у навчанні майбутніх фахівців іноземної мови є сфокусованість не лише на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, але й формування молоді ініціативної людини, здатної висловлювати власні думки, знаходити нестандартні рішення, критично мислити, формулювати інтереси й усвідомлювати можливості. Тобто, усі ті навички, які вкрай важливі для успішної та ефективної професійної взаємодії, зокрема, уміння вести дискусію, тобто обґрунтовувати свої наміри/вчинки; аналізувати факти/події, наводити приклади, аргументи, робити релевантні висновки.

Слід зазначити, що питання навчання дискусії іноземною мовою активно досліджувались вітчизняними та іноземними вченими, серед яких Авксентьева Т. А., Андронік Н.П., Гапонова С.В., Голубочка І. С., Гордєєва А.Й., Дацків О.П.,

Зайцева І.В., Іщенко І.О., Топтигіна Н.М., Brookfield S.D., Bohari, L., Hughes, D., Justi, R., Parker, W. C., та інші. Окремі аспекти зазначеної проблеми були предметом уваги українських науковців, зокрема досліджувались питання навчання дискусії на матеріалі англomовних художніх текстів та на основі проблемного методу, обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування, навчання майбутніх учителів англomовної дискусії на основі автентичних поетичних творів, формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації, навчання професійно орієнтованої дискусії. Однак, залишається недослідженим питання ефективного використання сучасних технологій для навчання дискусії англійською мовою, зокрема формування дискусивних умінь студентів.

Важливим, у рамках нашого дослідження, є вивчення досвіду навчання англomовної дискусії та застосування інтерактивних технологій, що не лише сприяє розвитку мотивації вивчення іноземної мови, але й спонукає студентів до продукування висловлювань, відстоювання позицій згідно з обраною роллю у ході дискусії та забезпечує включення у процес комунікації з більшим чи меншим ступенем активності усіх її учасників (Bohari, 2020). Серед сучасних технологій навчання слід виділити ділову гру, яка, на відміну від традиційних занять наближає навчальний процес до реальності, імітуючи майбутню професійну діяльність. Ведення таких дискусій надає студентам можливість використовувати знання предмету, апелює до їхнього попереднього чи теперішнього досвіду, а також проектує та моделює їхні професійні вміння на використання в майбутньому (Москаль, 2020).

Актуальність та важливість досліджуваної теми визначаються об'єктивною потребою суспільства у неординарно мислячій, творчій особистості, яка може самостійно діяти в нестандартних ситуаціях, критично мислити, висувати гіпотези, відстоювати свою точку зору, вільно вести дискусію, а також недостатньою теоретичною розробленістю технологій використання ділової гри для навчання дискусії студентів.

Мета дослідження полягає у тому, щоб обґрунтувати та експериментально перевірити доцільність та ефективність технології використання ділових ігор у навчанні студентів ведення дискусії іноземною мовою, зокрема англійською.

Аналіз останніх досліджень. У дослідженні вище означеної проблеми, вважаємо за необхідне проаналізувати сутність поняття «дискусія», його етимологію та тлумачення. Дискусія (від латинського “discussio” – розгляд, дослідження, обмін думками) – це форма колективного обговорення будь-якого питання, проблеми або зіставлення інформації, ідей, думок, пропозицій, мета якого виробити спільну думку, прийти до єдиної точки зору щодо рішення даної проблеми при існуючих відмінностях в її розумінні.

Відповідно до тлумачення етимологічного словника, “discussio” означає «дослідження, розбір» і виражає процес спільного наукового пошуку, обміну різними думками, у якому учасники, ретельно вивчивши питання приймають правильне і прийнятне для сторін рішення. Найважливішими ознаками дискусії

відзначають її діалогічність й конструктивність. Дискусії застосовуються там і тоді, коли необхідно знайти конструктивні рішення (Brookfield, & Preskill, 2012).

Оскільки в основі будь-якої дискусії є комунікація, вищезначену проблему слід розглядати з позицій кількох наук, враховуючи лінгвістику тексту, лінгводидактику, психолінгвістику й психолінгводидактику. Незаперечним є той факт, що дискусія – невід’ємний засіб пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. О. Пометун і Л. Пироженко (Пометун, Пироженко, 20020) розуміють під цим терміном «широке публічне обговорення якогось спірного питання». Науковці наголошують на важливості застосування дискусії серед здобувачів освіти, оскільки, розгляд дискусійних проблем сприяє підвищенню у студентів інтересу до висловлювання, розвитку їхнього мовлення, розумових здібностей, пам’яті, уваги, критичного мислення та інших психічних якостей.

У методиці терміном «дискусія» позначається спосіб організації спільної діяльності, спрямованої на підвищення ефективності процесу досягнення групових рішень через обговорення актуальної проблеми, чи інформації (Іщенко, Лібіх, 2009).

Під дискусією з точки зору форми заняття розуміють організований викладачем обмін думками з захистом своєї точки зору, який відбувається за рахунок співставлення, асиміляції, взаємозбагачення предметних позицій її учасників. Дискусія допомагає виявити різноплановість точок зору на поставлену проблему, проаналізувати їх, прийняти учасниками відповідний висновок. Дискусія, участь у якій є реальною мовною ситуацією повинна викликати інтерес у тих, хто навчається до засвоєння знань з того чи іншого предмету (Авксентьева, 2010).

Задля методичної ефективності дискусії як засобу розвитку невідготовленого мовлення, методисти Гапонова С.В. (Гапонова, 1999) та Голубочка І.С. (Голубочка, 2009) радять дотримуватись системи попередньої підготовки навчальної дискусії, що включає в себе: 1) розробку плану дискусії; 2) розробку дій та прийомів, для того, щоб здійснювати керівництво дискусією, а відтак домогтися високого рівня аргументованості висловлювань її учасників, ясності у викладі думок; плановірності ходу дискусії.

Дискусія як груповий діалог, характеризується участю кількох співрозмовників, які обмінюються думками й судженнями з одного й того ж питання, а також дають емоційну оцінку того, що обговорюється. Дискусія включає в себе елементи монологічного мовлення, тобто більш-менш розгорнуті висловлювання окремих учасників (монологічні вставки). Таким чином, уміння брати участь в обговоренні теми або проблеми в груповій дискусії передбачає певний рівень сформованості умінь діалогічного та монологічного мовлення (Зарічна, 2010). Андронік Н. розглядає дискусію, як форму полілогічного мовлення, в процесі якого відбувається групове обговорення проблеми і наголошує на важливості формування умінь полілогу для здійснення успішної комунікації в дискусії (Андронік, 2009).

Велике значення надається умінням уважно слухати і розуміти співрозмовника, вступати в дискусію, ставити запитання та оцінювати репліки співрозмовників. Не менш важливими є навички логічного мислення та вміння за допомогою засобів іноземної мови робити висновки, порівнювати точки зору, проводити аналогії, виділяти пріоритети, виявляти причинно-наслідкові зв'язки (Zarichna, Buchatska, Melnyk, & Savchuk, 2020).

Отже, дискусія – це організована, відповідно до визначеної процедури проведення, форма комунікації з двома або більше активними учасниками (мовцями) і необмеженою кількістю пасивних учасників (слухачів, аудиторії), де зустрічаються різні, часто протилежні думки із будь-якої проблеми, і метою якої є або вирішити питання, або, щонайменше, прийти до взаємоприйнятної точки зору. Відтак, дискусивні вміння інтегровані під час дискусії, відображають творчий процес вирішення проблем під час обговорення (Сергієнко, 2024).

У нашому дослідженні ми розглядаємо навчання дискусії через навчання іншомовного дискусивного мовлення, дискусивних умінь і, власне, дискусивного спілкування, що є двостороннім процесом, в якому реалізуються три взаємопов'язані складові: комунікативна, інтерактивна та перцептивна і який відбувається за умови активної взаємодії всіх учасників спілкування (Матієнко, Бучацька, 2022). Саме в такому підході психологи бачать сьогодні основні джерела і рушійні сили розвитку та виховання особистості в навчанні через спілкування (Santrock, 2011).

Як зазначає Зайцева І., інтерактивність дискусивного мовлення включає в себе не тільки вираження своїх власних думок, а й сприйняття та розуміння думок інших (Зайцева, 2012), (Зайцева, 2014). Дискусія як метод інтерактивного навчання активізує різноманітні форми мислення студентів, формує їхні комунікативні здібності, розвиває толерантність та взаємоповагу (Сабат, 2014).

Навчальну дискусію відносять до дискусивних вправ, які дозволяють ефективно навчати невідготовленого мовлення. При цьому використання дискусії як вправи, найбільш повно і яскраво відображає психологічні особливості комунікативного мовлення мовою, що вивчається, і має відповідати певному переліку вимог. На думку Н.М. Топтигіної, навчальна дискусія – це комунікативний акт, який передбачає обговорення проблемних (суперечливих) питань з метою знаходження їх вирішення не просто шляхом зіставлення думок, а в процесі послідовно-логічного аргументування та контраргументування (Топтигіна, 2001).

Активними методами навчання дискусії називають рольові, імітаційні та ділові ігри, що дозволяють занурити студентів у активне контрольоване спілкування, де вони виявляють свою сутність і можуть взаємодіяти з іншими людьми. Основним завданням застосування активних ігрових методів навчання є розвиток у студентів цілісної картини світу, здатності правильно орієнтуватися у навколишньому світі (Parker, & Hess, 2001).

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення та сутності ділової гри у навчанні іноземних мов, науковці, все ж, єдині у тому, що ділова

гра – це ігрова імітаційна модель, яка відтворює умови, зміст, відносини, аміку тієї чи іншої діяльності. Ділові ігри – це метод навчання професійної діяльності шляхом її моделювання, близького до реальних умов, з обов'язковим динамічним розвитком ситуації, задачі чи проблеми, що розв'язуються в чіткій відповідності до характеру рішень та дій її учасників.

В освітній сфері загалом, і в навчанні іноземних мов, зокрема, прийнято використовувати термін «ділова гра» або «професійно орієнтована гра». У зарубіжній методиці навчання іноземної мови ділові ігри мають різні назви: games, simulations, role-playing чи Handlungsspiele, Lohfert, Planspiele. Якщо одні позначають ігри, які наближають комунікацію до реальності, то інші – ігри, що інтегрують професійне, соціальне і комунікативне навчання.

Навчальна гра визначається як особливим чином організована навчальна діяльність (має частіше розважальну функцію і форму), що припускає наявність проблеми та можливі шляхи її вирішення. Головною метою використання ділових ігор та інших навчальних ігор на заняттях з іноземної мови є оволодіння мовою як засобом спілкування, відтак, можна стверджувати, що усі навчальні ігри допомагають забезпечити потребу взаємного спілкування всіх учасників та мотивують іншомовну діяльність.

Слід визнати, що застосування ділової гри як активного засобу на заняттях з іноземної мови виправдано й існуючими в методиці викладання тенденціями, що проявляються в мовленнєво-діяльнісному підході до навчання, а також у психологічній спрямованості занять на розвиток мовленнєво-мислительної діяльності студентів засобами іноземної мови в процесі іншомовного висловлювання, що, в свою чергу вимагає оптимізації інтелектуальної активності учасників у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на вище означені теоретичні положення та практичний досвід науковців та методистів з досліджуваної проблеми, нами була розроблена програма розвитку усного дискусивного мовлення студентів філологів із застосуванням ділових ігор. Планування експериментального навчання базувалось на комунікативно-діяльнісному, комунікативно-когнітивному, інтерактивному підходах та принципах комунікативності, інтерактивності спілкування, свідомості, проблемності.

Дослідження проводилось на Факультеті філології та журналістики імені М. Стельмаха ВДПУ. Вибірку складала 56 студентів другого курсу бакалаврату за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) з додатковою предметною спеціальністю Мова і література (англійська)). Учасники експерименту були розподілені на дві групи: експериментальну та контрольну. В експериментальній групі навчання проводилось за експериментальною методикою із використанням ділових ігор.

Діагностика рівнів сформованості дискусивних умінь студентів філологів включала визначення: а) функціональних компонентів – вміння формулювати

свою точку зору, аргументувати, визначати позицію співрозмовника, критикувати; б) рівнів сформованості дискусивних умінь. Для кількісної оцінки результатів діагностики рівня сформованості дискусивних умінь був обраний метод групування і розподілу результатів на оптимальний, достатній та низький рівні, так як трирівнева диференціація результатів дозволяє зробити досить якісний аналіз і скласти характеристику експериментальної групи з різними рівнями сформованості дискусивних умінь (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку дискусивних умінь студентів філологів

Рівні/Уміння	Оптимальний	Достатній	Низький
Формулювати свою точку зору	Студент(ка) добре орієнтується по темі, з якої необхідно висловитися; вміє чітко сформулювати свою точку зору (висловити власну позицію), використовуючи при цьому відповідні засоби вираження.	Студент(ка) орієнтується по темі, з якої необхідно висловитися, але не досить чітко може сформулювати свою точку зору; використовує відповідні комунікативні кліше.	Студент(ка) не орієнтується по темі, з якої необхідно висловитися; власна позиція відсутня, не вміє формулювати свою точку зору; не знає і не використовує комунікативні кліше.
Аргументувати	Студент(ка) уміє будувати логічно правильний доказ; вміє виділити тезу, підібрати до неї правильні аргументи; знання комунікативних кліше дозволяють йому уміло використовувати їх в конкретній ситуації.	У студента(ки) виникають труднощі, коли будує доказ; вміє виділити тезу, але вагається з підбором правильних аргументів; аргументи не цілком відповідають обраній позиції; знання комунікативних кліше дозволяють йому використовувати їх в конкретній ситуації.	Студент(ка) не вміє будувати докази; не вміє виділити тезу, аргументи відсутні; не знає комунікативних кліше, неправильно їх використовує.
Визначити позицію співрозмовника	Студент(ка) повністю розуміє співрозмовника, вміє визначити ідентичність/ не ідентичність своєї думки з думкою співрозмовників; вміє ставити запитання	Студент(ка) частково розуміє співрозмовника; вміє ставити запитання	Студент(ка) демонструє наявність проблеми в розумінні співрозмовника.
Критикувати	Студент(ка) вміє спростовувати тезу й аргументи співрозмовника	Студент(ка) частково вміє критикувати, але критика недостатньо переконлива і ясна	Студент(ка) не вміє спростовувати тезу й аргументи співрозмовника

Для розробки технології розвитку усного дискусивного мовлення та перевірки її ефективності було визначено початковий рівень сформованості досліджуваного поняття за допомогою анкетування та зрізу, які проводилися на початку пробного навчання у групах. Відтак, це дозволило виявити рівень сформованості дискусивних умінь студентів, визначити самооцінку студентами свого рівня розвитку дискусивних умінь.

Констатуючий зріз проходив у формі спрямовуючої дискусії, яка була побудована на основі тексту та мала контрольований, значною мірою передбачуваний характер. Під час дискусії студентам пропонували виконати певні завдання, які спонукали до ініціативного мовлення, коментування, аргументації та інше. Виконання таких завдань і було основою для оцінювання дискусивних умінь. Викладач займає досить авторитетну позицію, в ролі одного з учасників спілкування. У його завдання входить спрямовувати спілкування як змістовно, так і стосовно засобів вираження.

Таблиця 2

**Результати констатуючого зрізу
у контрольній (К), експериментальній (Е) групах (у%)**

Рівні	Оптимальний		Достатній		Низький	
Уміння	К	Е	К	Е	К	Е
Формулювати свою точку зору	14,3	13,3	35,7	33,3	50	53,4
Аргументувати	7,1	13,3	21,4	20	71,55	66,7
Визначити позицію співрозмовника.	7,1	6,7	28,6	33,3	64,3	60
Критикувати	0	0	14,3	13,3	85,7	86,7
Разом	7,1%	8,3%	20%	22,4%	67,9%	66,7%

Результати Результати отриманих даних констатуючого зрізу показали, що рівень сформованості дискусивних умінь в учасників експериментальної та контрольної груп приблизно однаковий. У середньому 7,1% студентів в контрольній і 8,3% в експериментальній групі показали оптимальний рівень сформованості дискусивних умінь, 20% (К) і 22,4% (Е) – достатній рівень, 67,9% (К) і 66,7% (Е) – низький рівень (див. Таблицю 2).

Найбільш розвиненими як у контрольній, так і у експериментальній групах є вміння формулювати свою точку зору: оптимальний рівень 14,3% (К) і 13,3% (Е), достатній рівень 35,7% (К) і 33,3% (Е). Спостерігались невисокі показники ступеня аргументованості висловлювань (низький рівень – 71,55% (К) і 66,7% (Е)). Слід також зазначити, що у студентів практично відсутні навички критикувати: немає студентів з високим рівнем сформованості зазначених умінь, низький рівень показали 85,7% (К) і 86,7% (Е).

Перевірка ефективності використання ділових ігор для навчання дискусивного мовлення проходила на формуючому етапі. Цільова спрямованість навчальної ділової гри пов'язана з системою мотивацій, відтак структура і технологія гри повинна забезпечувати реалізацію двох мотивів – реальних і умовних. У зв'язку з цим в навчальних ділових іграх слід визначати як навчальні цілі, так і ігрові. Навчальні цілі в нашому дослідженні включали в себе основні вміння вести дискусію англійською мовою, зокрема вміння формулювати свою точку зору і вміння аргументувати її.

Основним завданням на етапі розробки ділової гри є підготовка її сценарію. У нашій роботі сценарій – це план дій учасників гри, їх відносини, взаємодії. Сценарій повідомляється керівником перед початком гри всім її учасникам. Прикладом сценарію проведення ділових ігор «Текст» є наступний:

Навчальна група ділиться на дві підгрупи – учасників (У1, У2), а також визначається група – експертів. Кожна група повинна за обмежений час (15-20 хвилин) написати текст за запропонованими аргументами, на певну тему. Потім представники груп зачитують свій текст опонентам. Отримані тексти виносяться на загальне обговорення, відбувається обмін враженнями про них у всіх учасників гри. Експерти оцінюють (за розробленою шкалою) результати виступу кожної групи, представник експертів повідомляє результати їх оцінки. Керівник підводить загальний підсумок гри.

На етапі організації ділової гри викладачеві необхідно визначити лексико-граматичний матеріал (граматичні структури, слова, вирази, кліше), який становить мовну базу тієї мовленнєвої діяльності, яка планується на час ділової гри. У нашому випадку, в якості вихідного матеріалу для складання завдань, вправ, ігор використовувались автентичні тексти з 1) навчально-методичних посібників для навчання англійської мови як іноземної; 2) підручників (Click On 4; Exam Activator; Outcomes та інші); 3) Інтернет-ресурсів.

Для ефективної мовленнєвої діяльності нами були визначені наступні критерії відбору навчальних автентичних текстів:

- 1) обсяг тексту;
- 2) відповідність інтересам і комунікативним потребам студентів;
- 3) відповідність рівня лінгвістичної складності тексту мовної підготовки учасників;
- 4) наявність в тексті стимулу для мовного спілкування;
- 5) наявність в тексті актуальної, сучасної, типової, країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціокультурної інформації.

Тематично тексти були згруповані за 2-ма темами: 1) Job Counselling; 2) Healthy Lifestyle. Основними критеріями при відборі комунікативних кліше ми визначили відповідність рівня складності програмним вимогам з практичного курсу англійської мови (ПКМ) та відповідність певному дискусивному умінню.

Як було зазначено вище, безпосередньо грі передують підготовчий етап, так як дискусія, яка є основною організаційною формою спілкування в діловій грі, як правило, не виникає в навчальному процесі спонтанно, а повинна бути

ретельно підготовлена з цілою низкою взаємопов'язаних завдань. Сама ж дискусія проводиться на фінальному занятті.

Отже, підготовчий етап гри включає комплекс вправ, спрямований на підготовку студентів до участі у дискусії (розвиток навичок оперування конкретним, тематично відповідним до даної гри лексичним матеріалом (структури, мовні зразки, слова) та розвиток у них відповідних дискусивних умінь, які їм знадобляться у процесі гри. Мета вправ, що випереджають гру – психологічна, інформаційна та мовна підготовка учасників гри до правильного виконання своєї ролі, вживання в неї, обдуманості, рольової та мовленнєвої поведінки в грі та взаємодії з іншими учасниками гри.

На підготовчому етапі зазначеної вище програми розвитку дискусивних умінь, робота була побудована на основі двох груп вправ 1) дотекстові та текстові вправи та 2) тренувальні (підготовчі) вправи. При формуванні умінь усного висловлювання слід починати кожен взаємопов'язаний блок завдань з рецептивних, а потім через рецептивно-репродуктивні завдання переходити до власне продукування мовлення (Матієнко, Бучацька, 2022). Тексти, що використовуються служать джерелом смислової та мовної інформації, необхідної для аргументації власної позиції і рішення обговорюваної проблеми, а також можуть слугувати зразком обговорення.

Мета дотекстових вправ полягала у стимулюванні мотивації до роботи з текстами; актуалізації особистого досвіду студентів шляхом залучення знань з інших навчальних дисциплін; активізації інтелектуальної діяльності та пізнавальних потреб тих, хто навчається, формуванні прогностичних умінь, орієнтації на запуск механізму ймовірного прогнозування.

Передтекстова робота з заголовком/підзаголовком спрямована на введення в тему, постановку основного проблемного питання, та обумовлено тим, що заголовок містить, як правило, головні тематичні слова, ключові слова тексту. Відтак, можна вважати, що заголовок сприяє розвитку думки студентів в потрібному напрямку.

Формування, власне, дискусивних умінь відбувається за допомогою тренувальних вправ, які поділяються на дві групи: вправи закритого типу і вправи відкритого типу. Вправи закритого типу є некомунікативними тренувальними вправами, в той час як у вправах відкритого типу увага зосереджена переважно на змісті висловлювання, студенти мають більшу свободу у визначенні цього змісту, у виборі та комбінуванні мовних засобів. Такі вправи можуть бути різного типу складності, але саме до цієї групи належать всі комунікативні, творчі завдання.

Вправи для роботи над умінням аргументувати свою точку зору містять такі установки:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Read the text carefully and indicate the words used to connect the thesis and arguments ...</i>✓ <i>Join the parts of complex sentences using the appropriate connection option ...</i> |
|---|

- ✓ *Listen to a coherent polemical remark and select from the list an additional argument that corresponds to the expressed point of view ...*
- ✓ *Find arguments for the following statements in the text ...*
- ✓ *Find arguments in the text, determine their functions ...*
- ✓ *Give an example, a specific case ...*
- ✓ *Complete the text with a conclusion (the text contains only the thesis and arguments) ...*
- ✓ *Choose a phrase from the list that summarizes the remark ...*

Як приклад, наведемо зразок організації ділової гри по темі **“Healthy Lifestyle”**

Objectives:

- *To teach students the principles of a healthy way of life, motivate them towards physical activity, proper nutrition, and the importance of mental health and sleep.*
- *To make students understand the importance of healthy habits and encourage participants to apply them in real life.*

Instruction:

Participants are divided into teams (3-6 players per team), each aiming to achieve the highest score by completing tasks suggested by the Organizer. Teams must follow the following steps of the outline, including completing tasks, answering questions, providing evidence and facts and applying healthy habits in practice. Players have to be convincing expressing their points of view. The team that provides most of arguments wins.

Outline:

Preparation

- *Players choose a team name.*
- *Each team receives cards with categories: physical activity, nutrition, sleep, and mental health.*
- *Each category has specific tasks or questions that need to be answered to earn points.*

Tasks: *Participants complete tasks in turn from each category:*

Physical Activity:

- *Perform 5 minutes of physical exercises (you can choose exercises from an exercise card).*
- *Complete a short fitness test (for example, do a few push-ups, squats, or stair climbs).*

Nutrition:

- *Create a healthy nutritious breakfast (choose dishes and products from a given list).*
- *Guess which foods are healthy (questions about food products).*

Sleep:

- *Solve a puzzle about the importance of sleep for health (e.g., why it is important to sleep 7-8 hours a day).*
- *Present tips for improving sleep quality.*

Mental Health:

- *Identify strategies for stress reduction (e.g., meditation, deep breathing, relaxation).*
- *Do a positive thinking exercise or focus on positive moments of the day.*

Results *After completing the tasks, each team earns points for task completion, creativity, and accuracy of answers. The team with the most points is the one that strives to integrate all healthy habits into their daily life.*

Discussion At the end of the game, participants discuss which habits they managed to adapt for themselves and what they plan to implement in their daily lives. This can be a good starting point for discussing the importance of health.

Conclusion At the end of the game, participants discuss which habits they managed to adapt for themselves and what they plan to implement in their daily lives. This can be a good starting point for discussing the importance of health.

Materials and tools:

- Task cards for each category (you can create physical cards or use electronic versions).
- Sheets or tables for scoring.
- You can prepare audio or video tips on healthy lifestyles for additional motivation.

*To make a game look more realistic life-real you can invite nutrition experts, fitness trainers, or psychologist to hold consultations and discussions after the game.

На останньому етапі викладач проводить розбір та аналіз гри. Після повідомлення результатів усі члени груп обмінюються своїми враженнями про гру. Загальний підсумок гри оцінює керівник, він аналізує іншомовне мовлення та поведінку кожного учасника, дає якісні та кількісні характеристики усного мовлення студентів.

Рівні розвитку усного дискусивного мовлення студентів були визначені на контрольному етапі експерименту. Проведений підсумковий зріз мав на меті визначення ефективності розробленої технології розвитку усного дискусивного мовлення студентів з використанням ділових ігор.

Як свідчать результати зрізу, у процесі експериментального навчання відбулись позитивні зміни у розвитку умінь студентів вести цілеспрямовану дискусію, обмінюватися думками з проблеми, аргументовано заперечувати, висловлювати та відстоювати свою точку зору, про що свідчать наведені нами у таблиці 3 показники за видами умінь, отримані під час підсумкового зрізу в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 3

**Результати підсумкового зрізу
у контрольній (К), експериментальній (Е) групах (у%)**

Рівні	Оптимальний		Достатній		Низький	
Уміння	К	Е	К	Е	К	Е
Формулювати свою точку зору	14,3	26,7	42,9	60	42,8	13,3
Аргументувати	14,3	20	21,4	60	64,3	20
Визначити позицію співрозмовника.	7,1	20	35,7	53,3	57,1	13,3
Критикувати	0	13,3	21,4	60	78,6	26,7
Разом	8,9%	20%	30%	58,3%	60,7%	17,7%

Контрольний етап показав, що після експериментального навчання рівень сформованості дискусивних умінь у в експериментальній групі помітно вище

ніж рівень сформованості зазначених умінь в контрольній групі. В експериментальній групі стало в 2 рази більше студентів з оптимальним рівнем розвитку вміння формулювати свою точку зору, ніж у контрольній групі. Значно відрізняються дані щодо вміння визначити позицію співрозмовника, а саме: в експериментальній групі – 20% - оптимальний рівень і 58,3% - достатній рівень, значно менше стало студентів з низьким (17,7%); у контрольній групі – 7,1% - оптимальний і 57,1% - низький рівень. За вмінням критикувати учасники контрольної групи не досягнули оптимального рівня, в той час як в експериментальній групі оптимальний рівень склав 13,3% учнів, а 60% - достатній рівень. Таким чином, можемо зазначити, що студенти контрольної групи за всіма видами дискусивних умінь залишилися на достатньому і низькому рівнях розвитку, а в експериментальній групі збільшилася кількість студентів з оптимальним і достатнім рівнями розвитку усного дискусивного мовлення (Рис.1).

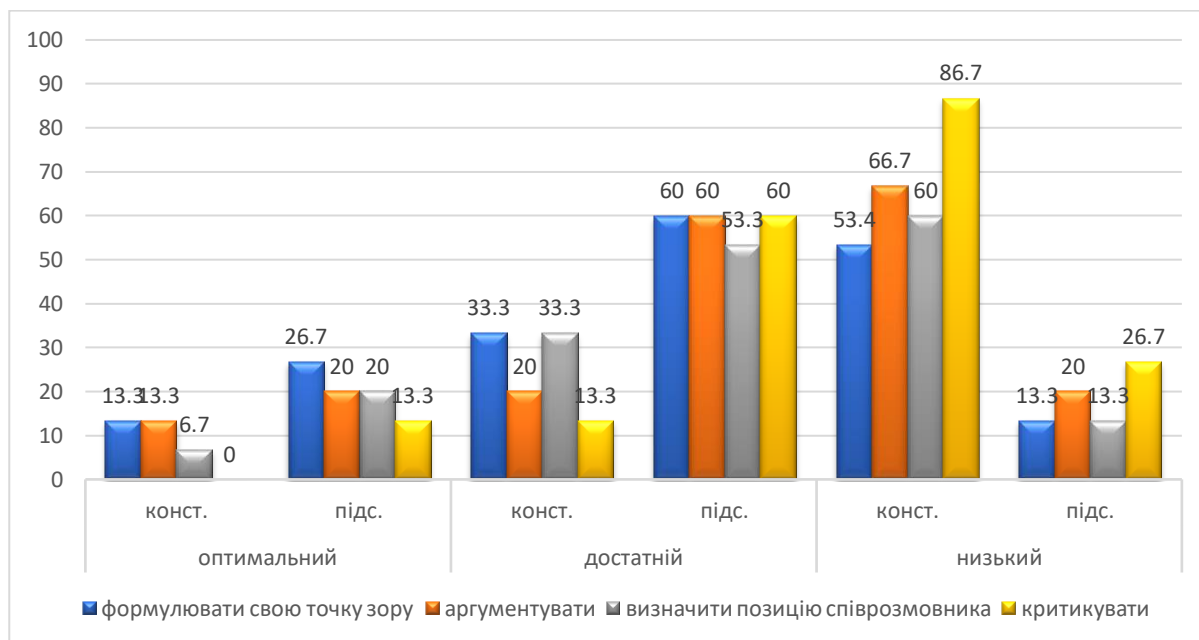


Рис. 1 Рівні розвитку дискусивних умінь в експериментальній (Е) групі (констатуючий та підсумковий зріз)

1 – низький рівень, 2 – достатній рівень, 3 – оптимальний рівень

Дані, отримані в результаті підсумкового зрізу, показали на скільки змінилися також кількісні показники усного мовлення. Обсяг реплік в експериментальній групі збільшився на 5-8 слів. Позитивні зміни відбулися і у темпі мовлення студентів. Щодо лексико-граматичної правильності мовлення студентів, прослідковуються позитивні зміни, що можливо, було обумовлено збільшенням темпу мовлення та обсягу реплік. У контрольних групах протягом того ж періоду навчання не відбулося помітних змін за вищезначеними критеріями.

Зіставлення даних констатуючого і підсумкового зрізів за рівнями показало, що експериментальне навчання на основі ділових ігор, спрямоване на

розвиток спеціальних умінь дискусивного мовлення, ефективно вплинуло на позитивну динаміку в розвитку усного дискусивного мовлення студентів експериментальної групи. За результатами дослідження можемо стверджувати, що ділова гра як групова форма взаємодії сприяє згуртуванню навчального колективу, а відтак, позитивно позначається і на загальних результатах навчання.

Аналіз результатів нашого дослідження вказують на доцільність інтеграції ділових ігор у навчально-виховний процес як ефективного засобу розвитку дискусивного мовлення здобувачів освіти, а також їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності. Встановлено, що розвитку усного дискусивного мовлення студентів з використанням ділових ігор сприяють такі педагогічні умови: створення активного мовного середовища спілкування; моделювання ділових ігор з урахуванням їх інтересів, мотивів та інтелектуальних можливостей; формування дискусивних умінь мовної поведінки учасників на основі спеціально відібраного текстового матеріалу.

Сере переваг застосування технології дискусії у навчанні англійської мови з використанням ділових ігор слід зазначити застосування студентоцентрованого підходу; спрямованість на особистісне досягнення студента; створення активного мовного середовища і простору спілкування; орієнтація освітньої діяльності на проблемний характер; забезпечення комфортності і високої мотивації процесу навчання та шляхи й способи її реалізації (Justi & Mendonça, 2016).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева Т. А. Дискусия как метод развития моральной осведомленности личности. *Научные записки Винницкого государственного педагогического университета имени М. Коцюбинского. Серия: «Педагогика и психология»*. 2010. Вып. 33. С. 54-59.
2. Андроник Н. П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 338 с.
3. Гапонова С. В. Дискусия как вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою. *Іноземні мови*. 1999. № 4. С. 3-11.
4. Голубочка І. С. Дискусия как один із методів інтерактивних технологій навчання студентів англійського мовлення у вищих немовних закладах освіти. *Научные записки: зб. наук. ст. К.: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. 2009. Вып. 84. С. 52-55.
5. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion: навч. Посібник. К.: Ленвіт, 2014. 192 с.
6. Зайцева, І. В. Лінгвометодичні особливості навчання майбутніх філологів англійської мови на основі проблемного методу. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. 2012. № 21. 39-46.
7. Зарічна О. В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями у процесі професійної підготовки: автореф. та дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 255 с.
8. Іщенко Т.М., Лібих С.П. Дискусия – шлях до формування знань та практичних компетенцій ділового англійського мовлення студентів-економістів старших класів. *Тренінгові технології як засіб формування знань та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр: зб. матеріалів наук.-метод. конф. : у 2 т. Т.2. К. : КНЕУ, 2009. С. 576-579.*
9. Матієнко О.С., Бучацька С.М., Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вып. 65, С. 154-166.
10. Москаль, Т. (2020). Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої дискусії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вып. 3-4 (№ 97-98). 118-128.
11. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. К., 2002. С. 161-169.

12. Сабат, С. Дискусія як метод інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх фахівців сфери міжнародних відносин. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія міжнародні відносини*. 2014. № 35. С. 252-258.
13. Сергієнко Н. Дискусивні вміння студентів як складова інтерактивної компетенції при навчанні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 75, том 3. С.262-268.
14. Топтигіна Н. М. Психолінгвістичні та комунікативні аспекти навчальної дискусії у процесі вивчення іноземної мови. *Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць*. К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2001. Вип. 15. С. 92-96.
15. Bohari, L. Improving speaking skills through small group discussion at eleventh grade students of SMA Plus Munirul Arifin NW Praya. *Journal of Languages and Language Teaching*. 2020. № 7(1). 68-81.
16. Brookfield, S. D., & Preskill, S. *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. John Wiley & Sons. 2012.
17. Justi, R., & Mendonça, P. C. C. Discussion of the Controversy Concerning a Historical Event Among Pre-Service Teachers: Contributions to their knowledge about science, their argumentative skills, and reflections about their future teaching practices. *Science & Education*. 2016. № 25. Pp 795-822.
18. Parker, W. C., & Hess, D. Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*. 2001. №17(3). 273-289.
19. Santrock John W. *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill, 2011. 535p.
20. Zarichna, O., Buchatska, S., Melnyk, L., & Savchuk, T. Content and Language Integrated Learning in Tertiary Education: Perspectives on Terms of Use and Integration. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2020. Vol. 7, № 1. Pp. 184-198.

UDC 37.091.33:811.111

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-38-45

Natalia Dmitrenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Foreign Languages, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0002-3556-0003>
Scopus ID: 57218665081
nataliadmitrenko0302@gmail.com

Violetta Panchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
orcid.org/0000-0002-2958-5802
Scopus ID: 58869877500
violazmyov@gmail.com

Iryna Shkola, PhD, Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Berdyansk State Pedagogical University
orcid.org/0000-0002-1455-6371
Scopus ID: 59232122800
shkola.irylna@gmail.com

THE ROLE OF REFLECTION IN THE TEACHING PRACTICUM OF PROSPECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The study explores the significance of reflection in the teaching practicum of prospective English language teachers. It examines how structured reflective practices influence professional development, pedagogical competency, and adaptability in classroom settings. Additionally, it identifies challenges pre-service teachers face in developing reflective skills and investigates effective strategies for fostering meaningful reflection in teacher training programs. The research employs an analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature on reflective practices in teacher education. It synthesizes existing research findings and draws on personal teaching experience to evaluate the effectiveness of structured reflection in pre-service teacher training. Pedagogical observation is used to assess how guided

self-reflection and peer feedback influence the development of professional competencies. This study contributes to the existing body of research by demonstrating the impact of structured reflection frameworks on the professional growth of pre-service teachers. It highlights the role of guided prompts, video-based self-assessment, and peer discussions in enhancing reflective practice. The research also underscores the importance of balancing self-criticism with constructive self-evaluation to ensure productive reflection. Findings indicate that structured reflection significantly influences the professional growth of pre-service teachers. Structured reflection facilitated the identification of instructional strengths and weaknesses, leading to more targeted professional development. However, challenges such as excessive self-criticism, insufficient scaffolding in teacher training programs, and time constraints hindered effective reflection. The study emphasizes the need for explicit training in reflective strategies and the incorporation of digital tools to support continuous self-assessment and pedagogical refinement. Integrating structured reflection into teacher training programs can enhance adaptability, instructional decision-making, and overall teaching efficacy among future English language educators.

Keywords: reflective practice; pre-service teacher training; professional development; pedagogical competency; structured reflection; self-assessment; teacher education

*Наталя Дмитренко, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

<https://orcid.org/0000-0002-3556-0003>

Scopus ID: 57218665081

nataliadmitrenko0302@gmail.com

*Віолетта Панченко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

orcid.org/0000-0002-2958-5802

Scopus ID: 58869877500

violazmyov@gmail.com

*Ірина Школа, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету*

orcid.org/0000-0002-1455-6371

Scopus ID: 59232122800

shkola.irylna@gmail.com

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто роль рефлексії у педагогічній практиці майбутніх учителів англійської мови. Проаналізовано вплив структурованих рефлексивних практик на професійний розвиток, педагогічну компетентність та адаптивність в освітньому середовищі. Виокремлено труднощі, з якими стикаються майбутні вчителі в процесі розвитку рефлексивних навичок та схарактеризовано ефективні стратегії сприяння змістовній рефлексії в програмах підготовки педагогів. Методологія дослідження включає аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури, присвяченої рефлексивним практикам у професійній підготовці вчителів. У роботі узагальнено результати досліджень фахівців педагогічної галузі та власний досвід викладання авторів для оцінки ефективності структурованої рефлексії у підготовці майбутніх учителів. За допомогою методу педагогічного спостереження оцінено вплив керованої саморефлексії та взаємного зворотного зв'язку на розвиток професійних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. Наукова новизна дослідження полягає у деталізації впливу структурованих моделей рефлексії на професійний розвиток майбутніх учителів, при чому особливу увагу приділено ролі керованих запитань, відеоаналізу власного викладання та обговоренню в групі задля вдосконалення рефлексивної практики. Стаття також підкреслює важливість балансу між самокритикою та конструктивною самооцінкою для забезпечення продуктивної рефлексії. Результати свідчать, що структурована рефлексія суттєво впливає на професійне зростання майбутніх педагогів. Вона сприяє виявленню сильних і слабких сторін викладання, що дозволяє більш цілеспрямовано обирати траєкторію професійного розвитку. Водночас виявлено низку труднощів, зокрема надмірну самокритику, недостатню підтримку рефлексивних практик у програмах підготовки вчителів та обмеженість часу для рефлексії. Дослідження наголошує на необхідності цілеспрямованого навчання рефлексивним стратегіям та інтеграції цифрових інструментів для підтримки постійного самооцінювання та вдосконалення педагогічної майстерності. Впровадження структурованої рефлексії у програми підготовки майбутніх учителів англійської мови може

сприяти підвищенню рівня їх адаптивності, вдосконаленню процесу прийняття освітніх рішень та покращенню загальної професійної підготовки.

Ключові слова: рефлексивна практика; підготовка майбутніх учителів; професійний розвиток; педагогічна компетентність; структурована рефлексія; самооцінювання; педагогічна освіта

The growing complexity of modern education, influenced by technological advancements, diverse student populations, and evolving pedagogical approaches, places increased demands on teachers. Mere acquisition of theoretical knowledge is no longer sufficient; instead, teachers must possess the ability to critically assess their own instructional strategies, identify strengths and weaknesses, and refine their teaching practices accordingly. Reflection plays a central role in this process, fostering self-awareness, promoting continuous professional development, and encouraging adaptability in dynamic classroom environments.

The relevance of this study is that despite the clear benefits of reflective practice, many pre-service teachers struggle to engage in meaningful reflection during their teaching practicum. Often, their reflection remains superficial, focusing on general impressions rather than in-depth analysis of teaching strategies, student engagement, or learning outcomes. Additionally, teacher training programs do not always provide explicit guidelines or structured frameworks that support the development of reflective skills. As a result, many student teachers complete their practicum without fully utilizing the opportunities for professional growth that reflective practice offers.

Given these considerations, the role of reflection in the teaching practicum deserves closer attention. Understanding how structured reflection can be effectively integrated into teacher training programs and how it influences the development of pedagogical competency is essential for improving the overall quality of teacher education. Examining the challenges pre-service teachers face in developing reflective skills, as well as exploring methods to enhance reflective practice, will provide valuable insights into the professional preparation of future English language teachers.

A crucial role of reflection in the teaching practicum has been emphasized by Ukrainian and foreign scholars. Dmitrenko et al. (2022) and Kharlay et al. (2022) highlight the role of structured reflection through digital tools, mentorship, and peer discussions, focusing on the need to consider multilingual and cultural factors in reflective practice. The study by Wass & Rogers (2019) suggests that video-based self-assessment enhances self-awareness and adaptability, helping student teachers bridge the gap between theory and classroom practice.

American scholars focus on action research and technology-enhanced reflection, advocating for digital teaching portfolios and video recordings to improve self-assessment and peer feedback (Farrell, 2018; Baecher, 2019; Rodgers, 2020). Emotional engagement in reflection is also highlighted, as teachers who critically analyze their experiences tend to develop stronger resilience and classroom management skills. Additionally, Kelchtermans (2009) and Tonna et al. (2017) emphasize collaborative reflection and teacher autonomy, arguing that professional

learning communities and school-based mentoring support deeper pedagogical insights.

Taking into account the aforementioned findings, the aim of our article is to explore the role of reflection in the teaching practicum of prospective English language teachers, examining its impact on professional development, pedagogical competency, and adaptability in classroom settings. It seeks to identify the challenges pre-service teachers face in developing reflective skills and investigate effective strategies for fostering meaningful reflection in teacher training programs.

To achieve the research objectives, this study employs an analysis of scientific psychological, pedagogical, and methodological literature on reflective practices in teacher education, as well as synthesis and generalization of existing research findings. The study also relies on the analysis of personal teaching experience to evaluate the effectiveness of structured reflection in pre-service teacher training. Additionally, pedagogical observation is used to assess how guided self-reflection and peer feedback influence the development of professional competencies among future English teachers. These methods provide a comprehensive understanding of the role of structured reflection in enhancing teaching efficacy and adaptability.

An analysis of pre-service teachers' reflective journals, lesson recordings, and post-lesson discussions indicates that structured reflection significantly influences their professional growth. However, the depth of reflection varies based on the tools and frameworks used. In our work with student teachers, those who were provided with structured reflection prompts such as guided questions focusing on lesson objectives, student responses, and instructional challenges demonstrated more insightful reflections compared to those who engaged in free-form self-assessments. This aligns with the findings of Baecher (2019), who reported that when student teachers were guided through a structured self-assessment process using video recordings, their reflections transitioned from surface-level observations to critical analyses of their teaching strategies.

For instance, student teachers who initially described lessons in broad terms (e.g., «*The lesson went well*» or «*Students seemed engaged*») progressed to making specific observations such as «*My instructions were unclear in the second task, which led to student confusion*» or «*Some students lost interest during the listening activity, perhaps because I didn't provide enough pre-listening support*». These more refined reflections allowed them to develop a habit of setting precise goals for improvement, ultimately strengthening their teaching philosophy and classroom confidence.

However, one recurring challenge was the tendency of some pre-service teachers to focus excessively on negative aspects, leading to frustration rather than constructive development. This was also observed by Farrell (2018), who noted that without proper mentoring, reflective practice could become an exercise in self-criticism rather than professional growth. To address this, incorporating peer feedback sessions proved beneficial, as student teachers gained alternative perspectives on their teaching strengths and areas for improvement.

One of the most tangible benefits of reflective practice in the teaching practicum is its role in enhancing pedagogical competency. When student teachers engage in systematic self-evaluation, they develop the ability to critically assess their lesson planning, instructional methods, and student interactions. In our teaching practice, we have observed that those who reflect on their classroom management strategies tend to develop more effective approaches over time.

For example, in a recent practicum cohort from Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, several student teachers initially struggled with maintaining student engagement in speaking activities. After reviewing video recordings of their lessons, they identified common issues such as insufficient wait time for student responses, limited scaffolding, and over-reliance on direct questioning. One student teacher noted:

«When I watched my lesson, I realized I was rushing students to answer instead of giving them time to think. In my next lesson, I consciously paused after each question, and I noticed students were more willing to respond».

This reflective adjustment aligns with Rodgers' (2020) findings that structured reflection enhances teachers' ability to refine questioning techniques and scaffold student participation effectively. Similarly, American studies on digital teaching portfolios (Farrell & Baecher, 2017) suggest that teachers who engage in video-based self-reflection become more aware of their non-verbal communication, leading to improvements in classroom presence and student engagement.

In contrast, student teachers who did not engage in systematic reflection often repeated the same instructional mistakes throughout their practicum. Some continued to rely on rigid lesson scripts rather than responding dynamically to students' needs. These findings highlight the necessity of embedding structured reflection frameworks within teacher training programs to ensure that reflective practice translates into pedagogical improvement.

Adaptability is a crucial skill for English language teachers, particularly in diverse classroom settings where student needs and learning styles vary. Our observations confirm that reflective teachers are more likely to adjust their instructional strategies based on real-time classroom feedback. For instance, one student teacher initially planned a reading comprehension lesson using a standard 'read-and-answer' format. However, after reflecting on student disengagement, she experimented with a jigsaw reading activity in her next lesson and reported significantly higher student participation.

This case reflects European research on adaptive teaching, where Kelchtermans (2009) emphasizes that reflection fosters a mindset of experimentation and flexibility. Similarly, Wass & Rogers (2019) found that pre-service teachers who engaged in structured reflective discussions with mentors were more likely to revise their lesson plans to accommodate different learning styles.

However, adaptability is not an inherent skill. It develops through continuous, purposeful reflection. In our experience, student teachers who engaged in spontaneous reflection without structured guidance often misattributed lesson challenges to external

factors rather than critically analyzing their teaching decisions. For instance, some would claim, «*The students weren't interested in the topic*», rather than recognizing that their lesson lacked engaging elements. This underscores the need for explicit training in reflective strategies, such as using reflective journals with targeted prompts or engaging in guided post-lesson discussions.

Despite the clear benefits of reflective practice, several challenges persist in its implementation. First, as mentioned earlier, many student teachers struggle with self-criticism, which can hinder productive reflection. To address this, integrating peer support mechanisms such as collaborative reflection groups has proven effective in fostering a balanced approach to self-assessment.

Second, not all teacher training programs provide sufficient scaffolding for reflection. While some institutions encourage journaling or lesson debriefings, the absence of explicit models for deep reflection often leads to superficial engagement. Dmitrenko and others (2022) suggest that digital reflection tools, such as online discussion forums or video analysis platforms, can provide structured yet flexible opportunities for reflective practice. Our own experience corroborates this; student teachers who used digital reflection logs – where they recorded and responded to guided reflection prompts – demonstrated more consistent engagement with reflective practice than those who relied solely on written self-reports.

Finally, time constraints remain a significant barrier. Student teachers often perceive reflection as an additional burden rather than an integral component of their professional growth. A practical solution, supported by Farrell (2018), is integrating reflection seamlessly into existing practicum activities, for example, by incorporating reflective discussions within lesson planning sessions or pairing student teachers with mentors for structured reflection dialogues.

Collaborative reflection is essential in fostering a reflective teaching culture. Studies by Kelchtermans (2009) and Zeichner & Liston (2013) indicate that when pre-service teachers engage in structured discussions with peers and mentors, they develop a more balanced and critical perspective on their teaching experiences.

In our work with pre-service teachers, we have found that those who participated in peer reflection groups where they analyzed each other's lessons and exchanged insights developed stronger reflective habits than those who reflected in isolation. For example, a student who struggled with lesson pacing initially assumed the issue was a result of slow student comprehension. However, after a peer pointed out that excessive teacher talk time contributed to pacing issues, the student was able to adjust accordingly.

Effective strategies for fostering collaborative reflection include:

- Reflection dyads or small groups, where student teachers discuss their lesson experiences, guided by structured prompts.
- Mentor-led reflective debriefing sessions, where experienced educators provide critical insights while encouraging student teachers to articulate their learning points.

- Online discussion forums, where student teachers can engage in asynchronous reflective conversations, particularly beneficial in remote teacher training settings.

Reflective journals have long been used in teacher training, but their effectiveness depends on how they are structured. Research by Rodgers (2020) suggests that journals with guided prompts lead to deeper reflection than open-ended writing exercises.

In our teaching practice, we have observed that pre-service teachers who responded to specific reflection prompts, such as «*Describe a moment in your lesson where student learning was evident*» or «*What teaching decisions did you make in response to student behaviour?*», produced more analytical and actionable insights. Conversely, students given free-choice journaling often defaulted to vague summaries of their lessons.

To enhance journal-based reflection, teacher educators can:

- Provide tiered reflection prompts that encourage deeper thinking (e.g., moving from describing what happened to analyzing why it happened).
- Incorporate dialogic reflection, where pre-service teachers respond to mentor comments in their journals, creating an interactive reflection process.
- Use digital reflection logs, such as Google Docs or learning management systems, to facilitate ongoing feedback and discussion.

One of the most effective ways to ensure sustained reflective practice is to integrate it into lesson planning and post-lesson assessments rather than treating it as an add-on. Studies by Farrell (2018) and Kharlay and others (2022) highlight that when student teachers anticipate reflective discussions as a standard component of their practicum, they engage in more purposeful planning and self-evaluation.

In our work with pre-service teachers, we have found that those required to complete pre-lesson reflective statements, where they articulate anticipated challenges and strategies, were better prepared to adjust their teaching in real-time. Likewise, post-lesson reflection rubrics, which prompt teachers to analyze what worked, what didn't, and what they would modify, create a habit of continuous improvement.

Practical approaches include:

- Lesson reflection templates that require student teachers to predict challenges and document real-time adjustments.
- Reflective self-assessments tied to practicum grading criteria, ensuring that reflection is valued as a professional competency.
- Microteaching sessions followed by structured reflection, allowing student teachers to refine their teaching strategies in a controlled setting.

The findings of this study highlight the crucial role of structured reflection in the teaching practicum of pre-service English language teachers. The analysis confirms that guided reflection significantly enhances professional development, pedagogical competency, and adaptability in classroom settings. Student teachers who engaged in structured self-assessment, particularly through guided prompts and video-based

reflection, demonstrated deeper analytical skills and more refined instructional strategies. However, challenges such as superficial engagement, excessive self-criticism, and time constraints continue to hinder the full potential of reflective practice.

To ensure meaningful reflection, teacher training programs must provide explicit frameworks, mentorship opportunities, and digital tools that facilitate structured self-assessment. Collaborative reflection, particularly peer feedback and mentoring, has proven to be an effective strategy for overcoming self-doubt and promoting balanced self-evaluation. Further research should explore innovative digital platforms for reflection, the long-term impact of reflective practice on teaching effectiveness, and the role of cultural and multilingual factors in shaping reflective habits. By integrating structured reflection more effectively into teacher education, institutions can foster a new generation of educators who are not only skilled in instructional techniques but also capable of continuous professional growth and adaptation.

References

1. Baecher, L. (2019). *Video in Teacher Learning: Through Their Own Eyes*. Corwin.
2. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Boiko, A., Hudym, I., & Zelinskyi, V. (2022). Formation of Pre-Service Teachers' Reflective Skills in Information Environment. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 396–402. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.52>
3. Farrell, T. S. C. (2018). *Reflective Language Teaching: Practical Applications for TESOL Teachers*. Bloomsbury Publishing.
4. Farrell, T. S. C., Baecher, L. (2017). *Reflecting on Critical Incidents in Language Education. 40 Dilemmas For Novice TESOL Professionals*. Bloomsbury Publishing.
5. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
6. Kharlay, O., Wei, W. & Philips, J. (2022). How do I teach? Exploring knowledge of reflective practice among in-service EFL teachers in Ukraine, *Teachers and Teaching*, 28(2), 188–205. DOI: 10.1080/13540602.2022.2062709
7. Mälkki, K., Mäkinen, M., & Forsell, J. (2022). Revitalizing Reflection in Teacher Education: A Digital Tool for Reflection as a Gentle Trigger for Transformation. In: Nicolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P.T., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M., Misawa, M. (eds) *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_17
8. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
9. Rodgers, C. (2020). *The art of reflective teaching. Practicing presence*. Teachers College Press.
10. Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
11. Wass, R., & Rogers, T. (2019). Using video-reflection and peer mentoring to enhance tutors' teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1695646>
12. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

УДК 373.5.016:821.111

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-46-55

*Наталія Лебедєва, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua*

*Валентина Тимкова, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету.
ORCID: org/ 0000-0001-5170-5412
v.tymkova@vtei.edu.ua*

*Вікторія Лапатанова, асистент
кафебри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0009-0005-1384-0839
lapatanovaviktoria@gmail.com*

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається важливість літератури в навчанні англійської мови як іноземної (EFL) і її роль як джерела автентичних текстів у мовній навчальній програмі. Автори підкреслюють, що література не лише збагачує словниковий запас учнів, а й сприяє розвитку чотирьох основних мовних навичок: читання, письма, аудіювання та говоріння. Дослідження показують, що використання різних літературних жанрів, таких як романи, оповідання, драми та поезія, може підвищити мотивацію учнів і зробити процес навчання більш цікавим і ефективним.

Література надає можливість учням досліджувати різні культури та емоції, що сприяє розвитку їхньої міжкультурної комунікативної компетентності. Вона також стимулює критичне мислення, дозволяючи учням аналізувати та обговорювати соціальні питання, що виникають у текстах. Використання коротких оповідань та поезії в класі EFL є особливо корисним, оскільки ці жанри легкі для сприйняття і заохочують учнів до активного читання.

Автори підкреслюють, що вибір літературних творів має бути адаптований до рівня знань учнів, їхніх інтересів та віку, щоб забезпечити максимальну ефективність навчання. Вони закликають вчителів використовувати літературу як інструмент для розвитку мовних навичок та культурної обізнаності, підкреслюючи, що література є не лише засобом навчання, а й важливим елементом розвитку творчих та аналітичних здібностей учнів. Стаття містить рекомендації щодо інтеграції літератури в навчальний процес, що може суттєво покращити результати навчання.

Ключові слова: література, EFL, мовні навички, міжкультурна компетентність, критичне мислення.

*Nataliia Lebedieva, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of English Language and Teaching Methods,
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua*

*Valentina Tymkova, Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation,
Vinnytsia Trade and Economic Institute,*

*nState Trade and Economic University.
ORCID: org/ 0000-0001-5170-5412
v.tymkova@vtei.edu.ua*

Viktoriia Lapatanova, Assistant
*Department of English Language and Teaching Methods,
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: 0009-0005-1384-0839
lapatanovaviktoria@gmail.com*

LITERATURE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article examines the importance of literature in teaching English as a foreign language (EFL) and its role as a source of authentic texts in the language curriculum. The authors emphasize that literature not only enriches students' vocabulary, but also contributes to the development of four basic language skills: reading, writing, listening and speaking. Research shows that the use of different literary genres, such as novels, short stories, dramas and poetry, can increase students' motivation and make the learning process more interesting and effective.

Literature provides students with the opportunity to explore different cultures and emotions, which contributes to the development of their intercultural communicative competence. It also stimulates critical thinking by allowing students to analyze and discuss social issues raised in texts. The use of short stories and poetry in the EFL classroom is particularly beneficial because these genres are easy to understand and encourage students to read actively.

The authors emphasize that the selection of literary works should be adapted to the level of knowledge of students, their interests and age in order to ensure maximum effectiveness of learning. They encourage teachers to use literature as a tool for the development of language skills and cultural awareness, emphasizing that literature is not only a means of learning, but also an important element in the development of students' creative and analytical abilities. The article contains recommendations for integrating literature into the educational process, which can significantly improve learning outcomes.

Keywords: literature, EFL, language skills, intercultural competence, critical thinking.

Актуальність. Останніми роками роль літератури як основного компонента та джерела автентичних текстів мовної навчальної програми, а не кінцевої мети навчання англійської мови набирає обертів. Серед викладачів мови точилася гаряча дискусія щодо того, як, коли, де і чому літературу слід включити до навчальної програми ESL/EFL. Енергійне обговорення того, як література та навчання ESL/EFL можуть працювати разом і взаємодіяти на користь студентів і вчителів, призвело до розвитку цікавих ідей, навчання та покращення навчання для всіх учасників процесу. Багато вчителів вважають використання літератури у викладанні мови цікавим і гідним заняття (McQuail, 1987).

Постановка проблеми. Вчителі загалом і вчителі англійської мови зокрема завжди стурбовані тим, який матеріал вони збираються представити своїм учням. Одним із найскладніших видів матеріалу для уроків англійської є література. Хоча деякі вчені вказують на недоліки використання літератури на практиці, вона настільки велика і настільки практична, що припинити її використання було б недоречним. Вивчення мови вимагає набуття чотирьох навичок: розуміння прочитаного, письма, аудіювання та говоріння. Деякі джерела надають матеріали, які можуть задовольнити окремі з цих здібностей, але література виявилася хорошим джерелом, яке відповідає цим чотирьом навичкам (Keshavarzi, 2012).

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідники у галузі літератури стверджують, що «література розважає, інформує та дає змогу молодим людям

досліджувати та розуміти свій світ», а також «збагачує їх життя та розширює їхні горизонти» та завдяки літературним джерелам студенти "дізнаються про людей і місця на іншому кінці світу, а також про тих, хто знаходиться за межами їхнього середовища (Galda, L., Ash, G. E., & Cullinan, 2001). Вони можуть подорожувати в часі, щоб відвідати відомі місця та людей, зустріти нових друзів і побачити нові світи. Вони можуть досліджувати власні почуття, формувати власні цінності та уявляти життя за межами того, яким вони живуть.

Англійська література може надати тим, хто вивчає мову, можливість оволодіти структурою через вплив повторюваних і передбачуваних мовних шаблонів. Хак та ін. (Huck, 2009) стверджують, що "література відіграє важливу роль у всіх аспектах розвитку усної мови. Коли дітям молодшого віку читають за їх власною фонологічною продукцією - кількість і діапазон звуків, які вони виробляють, значно збільшується", і "читання вголос має значний вплив на складність структури дитячих речень і пояснювального тексту". Гамбел (Gambrell, 1996) перераховує характеристики їхнього підходу до навчання на основі літератури як: література використовується як важливий засіб для навчання мовним мистецтвам; високоякісна розповідна та інформаційна література забезпечує основу для послідовної програми читання вголос, у студенти діти читають щодня; література є єдиною чи основною основою для початкового навчання читанню, або вона є суттєвим доповненням до основної програми; студентам надається можливість слухати та читати книги за власним вибором; учням надається тривалий час як для незалежного, так і для спільного обміну книгами, читання та письма.

Мета дослідження. Мета цієї статті полягає в дослідженні важливості використання різних літературних жанрів на уроках EFL. Розуміння цих жанрів може допомогти як вчителям, так і учням усвідомити їх переваги в будь-якому класі та подолати невідповідність між літературою як змістовим предметом і літературою як багатим автентичним матеріалом, який використовується на уроках мови.

Виклад основного матеріалу. Література є частиною мови, яка вдосконалює різні навички (Vethamani et al., 2004). Крім того, література допоможе зробити процес вивчення мови цікавішим. До того ж, Калія (Calia, 2009) припускає, що читання може бути найпростішим способом вивчення мови, якщо в цьому відношенні використовуватиметься викладання літератури, оскільки література збагатить словниковий запас і мовний зміст.

Ветхамані (Vethamani et al., 2004) погоджується з важливістю літератури для вдосконалення мови. Для розвитку уяви функціонує літературний твір. Уява - це творча, конструктивна сила. Кожен аспект повсякденного життя включає уяву. Люди уявляють, коли вони розмовляють і взаємодіють з іншими, роблять вибір і приймають рішення, аналізують новини або оцінюють рекламу та розваги.

Література - це форма людського вираження як письмова, так і усна. Не все виражається словами. Більшість, хоча й не всі, критики виключили б із розряду

літератури ті твори, які мають передусім інформаційний технічний, науковий та публіцистичний характер. Однак певні форми письма повсюдно вважаються такими, що належать до літератури як мистецтва. Індивідуальні спроби в рамках цих форм вважаються успішними, якщо вони володіють чимось, що називається художніми перевагами, і невдалими, якщо їх немає. Природу художніх достоїнств нелегко визначити, ніж розпізнати. Письменнику навіть не потрібно прагнути до цього, щоб досягти цього. Навпаки, науковий виклад може мати велику літературну цінність, а популярна поема — жодною.

Мейнленд (Mainland, 2013) стверджував, що література допомагає студентам знайти свій голос. Таким чином, змусити студентів говорити іншою мовою та допомогти їм висловитися, має багато спільного. Література може бути інструментом, а не метою у викладанні англійської мови як другої чи іноземної. Крім того, Калія (Calia, 2009) припускає, що читання може бути найпростішим способом вивчення мови, якщо в цьому відношенні використовуватиметься викладання літератури, оскільки література збагатить словниковий запас і вміст мови. Одним із прикладів літератури є оповідання. Використання коротких історій є ефективним способом вивчення лексики в EFL (Blachowicz, Fisher, 2004). Стверджується, що студенти, які багато читають, мають великий словниковий запас. Розповіді дозволяють читачам використовувати свою уяву, щоб, можливо, створювати нові варіанти і, сподіваємось, діяти передбачливо. Дослідження Пардеде (2010) показало, що більшість викладачів англійської мови вважали короткі оповідання цікавими для використання і як матеріал для самозадоволення, і як компоненти уроків мовних навичок. Коротше кажучи, короткі історії є навчальними засобами, які можуть допомогти учням дізнатися більше про словниковий запас.

Кожен літературний жанр характеризується власними мовними моделями, специфічними стилістичними виборами та моделями культурної орієнтації. Романи та оповідання, наприклад, використовують переваги свого середовища та сюжету, щоб розширити нові ступені реалізму. П'єси, навпаки, в основному пов'язані з персонажами та їхніми взаємодіями, і вони написані для виконання на сцені. Однак поезія відома в різних її формах; він контролює стандартні очікування щодо використання.

Вивчення літературних жанрів тісно пов'язане з типологіями творчого письма, заснованими на формах, поглядах, структурах і цілях (Wetherill, 1974). Тому прийнято класифікувати літературу за трьома основними жанрами: проза, поезія та драма (Lazar, 2007). Ці три основні форми пов'язані зі стилістикою. Є три основні форми літератури, включаючи прозу, поезію та драму. Хоча кожна форма має свої особливості, читач повинен зауважити, що характеристики однієї можуть зустрічатися в іншій (Wetherill, 1974). Наприклад, це може бути поетична проза або драматична поезія (Gardiner, 2008).

Використання романів у лінгвістичних кабінетах є цінним інструментом для засвоєння не лише лінгвістичної системи, а й культури мови вивчення (Lazar, 2007). У більшості романів «Психологічні та педагогічні дослідження»

персонажі зазвичай відображають суспільство письменника. Викладання романів на уроках EFL має своє виховне значення: романи розвивають культурні знання учнів, підвищують їх мотивацію до читати завдяки тому, що тексти є автентичними, представляють реальне життя, як обстановку, і дають учням можливість покращити свої навички критичного мислення, дозволяючи їм виходити за межі надрукованого.

Використання романів стимулює уяву учнів і допомагає їм виявити емоції різних героїв, щоб вони могли дізнатися, як інші справляються з ситуаціями, подібними до їх власного досвіду. Використання цього літературного жанру може стати трампліном для багатьох цілісних навчальних заходів, починаючи з базового розуміння, оскільки романи пропонують відмінні методи навчання читання, залучаючи учнів до процесу читання (там само).

Учитель EFL, обираючи роман для свого класу, повинен враховувати, чи є у вибраного роману захоплююча історія, яка зацікавить учнів, теми та обстановки, які захоплюють їх уяву, потужний сюжет і герої, що запам'ятовуються. Зміст роману має відповідати когнітивному та емоційному рівням учнів (Lazar, 1993). Оцінюючи розуміння, вчителі можуть використовувати нові тести, які пропонують учням розвивати додаткові навички письма, такі як правопис, граматики та пунктуація. Тести складаються як з питань, заснованих на фактах для оцінки розуміння, так і з відкритих питань для вдосконалення навичок критичного мислення. Обговорення кожного роману в класі має охоплювати центральну ідею та допоміжні деталі його основних подій. Соціальні питання, які є невід'ємною частиною сюжету, можуть викликати дискусію, що привертає увагу, що сприяє розвитку словникового запасу.

Використання романів є корисною технікою на уроках іноземної мови. Ретельно підібраний роман робить урок літератури для учнів мотивуючим і цікавим. Більшість студентів стикаються з труднощами при читанні романів, написаних іноземною мовою. Однак використання цього літературного жанру на уроках мови може збільшити словниковий запас і розвинути навички розуміння прочитаного. У цьому випадку студенти EFL можуть розширити свій кругозір, познайомитися з іншими культурами і таким чином розвинути свою міжкультурну комунікативну компетентність. Опитуючи учнів, учитель може поставити мету курсу літератури. Таким чином, він/вона може вибрати відповідні методи навчання мови та діяльність у класі. Учитель має добирати художні тексти, які відповідають цілям його курсу. Під час вибору літературного тексту в класі EFL слід враховувати знання мови та проблеми учнів, щоб привернути їхню увагу. На просунутому рівні в університеті студенти знайомляться з літературними матеріалами в їх оригінальній формі, щоб вони могли розвивати свою літературну компетентність в EFL. Іншими словами, студенти можуть зрозуміти естетичне використання цільової мови в різних жанрах літератури. Досліджуючи, як персонажі літературного твору використовують фігури мови для вираження своїх комунікативних намірів, учні EFL дізнаються, як почати писати англійською більш творчо та ефективніше.

Романи можна використовувати як гарне джерело на уроках EFL. Студенти університету - це рівень учнів, які можуть добре використовувати романи у вивченні EFL. Використання романів у класі EFL є корисною технікою для викладання будь-якої іноземної мови. Вибір відповідного роману є головним елементом процесу. При цьому слід враховувати рівень знань, вік та інтереси учнів. Іншим важливим фактором є цілі курсу та придатність роману як змісту.

Вибір романів, насамперед для студентів EFL, різний. Численні поняття гарного роману даються багатьма вченими. Хороша література написана для розваги, оскільки вона має психологічне та раціональне значення. Лазар (Lazar, 2007) стверджує, що хороший роман передбачає багатогранні дилеми та залучає тих, хто вивчає мову, емоційно, лінгвістично та інтелектуально. Автор також стверджує, що відповідний роман для будь-якого мовного класу повинен змусити студентів поставити різні питання. Тому роман, який підходить для студентів-іноземців, повинен мати доступність у мовному, літературному та культурному відношенні.

Оповідання є хорошим способом помічати не лише мову, але й саме життя. У оповіданнях персонажі відтворюють усі реальні та символічні дії, які люди здійснюють у повсякденному житті, і роблять це в різних регістрах і тонах (Лазар, 2007). Світ оповідань відображає людське життя. Використання такого жанру в контексті EFL має багато освітніх переваг. Це полегшує читання студентів завдяки своїй простоті порівняно з іншими літературними жанрами. А також розширює світогляд читачів про різні культури. Крім того, він представляє більш творчі та складні тексти, які потребують особистого дослідження, підкріпленого попередніми знаннями для читачів. Оповідання також спонукає студентів читати через те, що вона є автентичним матеріалом, і відкриває світ чудес і двозначності.

Оповідання спонукають студентів використовувати їхню творчість і допомагає їм розвивати свої навички критичного мислення (Lazar, 2007). Крім того, це допомагає викладати будь-яку іноземну культуру. Оповідання допомагають учням з різних культур обговорювати різні питання один з одним через їхню універсальну тематику. Вони також допомагають студентам зрозуміти себе та інших, передаючи отримані знання у свій світ. Коротше кажучи, використовувати короткі оповідання корисно на будь-якому уроці мови. Оскільки вони короткі, вони полегшують читання. Крім того, оповідання, як і всі інші літературні жанри, сприяють розвитку когнітивних аналітичних здібностей шляхом залучення всього себе до стислого опису ситуації в певний момент.

Використання віршів може допомогти вивчити навички цільової мови та навчити їх. Оскільки більшість віршів навмисно чи ненавмисно використовує метафору як одну зі своїх основних рис, поезія пропонує вартий уваги процес навчання. Вивчаючи поезію, можна отримати багато переваг у навчанні, включаючи оцінку процесу композиції письменника, який учні отримують, вивчаючи вірші за компонентами, і розвиток чутливості до слів і відкриттів, які згодом можуть перерости в глибший інтерес. Холл (2003) також пояснює освітні

переваги поезії. Він стверджує, що це спочатку надає читачам інший погляд на використання мови, виходячи за межі відомих правил граматики та синтаксису; по-друге, вона викликає невмотивованих читачів через свою відкритість до різноманітних інтерпретацій; по-третє, воно викликає почуття та думки, і, нарешті, воно знайомить учнів із фігурами мови, оскільки вони є частиною щоденного використання мови. На відміну від інших жанрів, поезія написана у віршах, що робить її відмінною та складною від звичайної мови. Діапазон матеріалів, які зараз доступні вчителям англійської мови, широкий і різноманітний. Статті в журналах і газетах, рекламні оголошення, брошури, технічні інструкції з експлуатації, ділові листи і так далі створюють великий ефект. Але надто часто поезію залишають осторонь. Отже, мета вчителя англійської мови повинна полягати в тому, щоб зробити поезію доступною для студентів EFL/ESL: дати їм можливість читати та насолоджуватися нею.

Крім того, Престон (1982) стверджує, що поезія є корисним і приємним досвідом завдяки властивостям римування та ритму, обидві з яких передають оцінку сили мови. На цьому етапі можна сказати, що студенти знайомляться з надсегментними аспектами цільової мови, такими як наголос, висота та інтонація.

За допомогою поезії студенти також можуть вивчати семіотичні елементи в цільовій мові. Семіотичні елементи також представляють культурний тренінг. Вірші слід розглядати як гіперзнаки, складові семіотичні означники яких об'єднуються у свій спільний зв'язок і ведуть до символу ічний рівень, який схильний до позначення у вірші.

Однією з причин є те, що вірші зазвичай стосуються універсальних тем, таких як любов чи ненависть, які знайомі всім читачам. По-друге, вірші привносять контексти, багаті не лише культурно, але й мовно. Існує також додаткова перевага довжини, яка робить багато віршів легкими для запам'ятовування і тому добре підходить для одного уроку в класі. Навіть до міфу про складність можна підійти позитивно та слугувати мотиваційним фактором, оскільки учні матимуть відчуття досягнення, коли вони успішно працюватимуть з віршем на уроці.

Поезія використовує мову, щоб викликати й підносити особливі якості життя. Саме лірична поезія базується на почуттях і забезпечує ще одну емоційну користь (там само). Поезія є одним із найефективніших і найпотужніших передавачів культури. Вірші містять так багато культурних елементів - алюзій, лексики, ідіом і тону, які зазвичай важко перекласти іншою мовою.

Використання драматургії в мовному класі є хорошим ресурсом для навчання мови (Lazar, 2007). Студенти EFL можуть ознайомитися з різними граматичними формами в різних контекстах і знати, як використовувати мову, щоб виразити себе за допомогою цього літературного жанру (там само). Драма інформує учнів EFL про культуру цільової мови. Таким чином, цільова мова та контекст драми повинні зливатися в процес навчання з високим інтересом і задоволенням. Студенти EFL повинні використовувати драму, щоб сприяти

своєму розумінню життєвого досвіду та зрозуміти свій позамовний світ. Насправді драматизація може бути використана для стимулювання уяви учнів, розвитку їхніх навичок критичного мислення та сприяння розвитку мови. Драма також привносить автентичність у клас, знайомить учнів із цільовою культурою, покращує їхнє розуміння літератури та дає змогу розвивати нове літературне читання. Як наслідок, використання драматургії є ефективною технікою, до якої вчителі можуть вдатися на будь-якому орієнтованому на учня класі, оскільки це сприяє розумінню їхніми учнями вербальних і невербальних особливостей мови вивчення. Драма розглядається як відтворення соціальних і реалістичних сцен, і, таким чином, учні мають можливість вдосконалити свою особистість (там само). На наступному малюнку узагальнено причини, які обумовлюють використання ігор у мовному класі:

Було проведено багато досліджень щодо використання драми в класі EFL. Драма в EFL може залучати учнів емоційно та когнітивно до процесу навчання. Це дає учням можливість вивчити лінгвістичні та концептуальні аспекти мети мови. Використання драми також забезпечує культурне збагачення. Усе це дає вчителю EFL можливість розробляти діяльність, більш орієнтовану на учня.

Під час вибору літературних текстів для використання на уроках мови слід враховувати рівень володіння мовою, інтереси, вік, стать тощо учнів, щоб не набридати учням невідповідними матеріалами. На початковому рівні, наприклад, учням слід давати спрощені або спеціально написані історії. Проте на просунутому рівні учням дається література в її оригінальній формі, щоб вони могли розвивати свою літературну компетентність цільовою мовою. Інакше кажучи, учні вивчають практично образне та щоденне використання цільової мови в художніх текстах і стикаються з різними жанрами літератури (наприклад, віршами, оповіданнями, п'єсами тощо).

Спостерігаючи за тим, як персонажі п'єси чи короткого оповідання використовують фігури мови, такі як порівняння, метафори, метонімії тощо, щоб висловити свої комунікативні наміри, учні вчаться писати англійською більш чітко, творчо та потужно (Nişmanoğlu, 2005).

Література допомагає учням набути англійської мови, схожої на рідну, висловлювати свої ідеї гарною англійською, вивчати особливості сучасної англійської мови, вивчати, як англійська лінгвістична система використовується для спілкування, бачити, як використовуються ідіоматичні вирази, говорити чітко, точно та лаконічно, і стати більш досконалими в англійській мові, а також стати творчими, критичними та аналітичними учнями. Розповідання історій було б дуже корисним для навчання іноземної мови для молодих учнів. Це сприяє виразному розвитку мови в усній і письмовій формі та представляє новий словниковий запас і складну мову в потужній формі, яка надихає дітей наслідувати модель, яку вони зазнали. З іншого боку, оповідання є важливим інструментом для викладання та вивчення мови. Розповідання історій для молодих учнів є життєво важливим для створення конструктивного та творчого розуміння. Розповідь спонукає дітей бути активним учасником побудови змісту

історії. У цій діяльності діти залучаються, слухаючи розповідь, щоб вони могли відповідати мовою, щоб отримати відповідь на розуміння. Вони переживали різні психічні процеси. Перший процес полягає в тому, що вони створюють уявну картину, де вони намагаються зрозуміти значення того, що вони слухають. Далі намагаються уявити героїв, ситуацію, тему оповідання.

Роль літератури в класі ELT була переоцінена багатьма експертами, і тепер багато з них вважають, що літературні тексти забезпечують багатий лінгвістичний внесок, на додаток до ефективних стимулів для студентів висловлюватись іншими мовами. Таким чином, література може бути потенційним джерелом мотивації учнів. Літературні тексти пропонують багате джерело лінгвістичного введення та можуть допомогти учням практикувати чотири мовні навички – говоріння, аудіювання, читання та письмо – на додаток до демонстрації граматичних структур та представлення нової лексики. Також виявлено, що літературні тексти надають можливості для мультисенсорного досвіду в класі та можуть зацікавити учнів з різними стилями навчання.

Вчителям FL важливо пам'ятати, що критичне мислення та міжкультурна обізнаність учнів не розвиваються автоматично через читання та роботу з художніми текстами. Крім того, процес вибір текстів, контекстуалізація та адаптація текстів до діяльності в класі з метою розвитку міжкультурної компетенції студентів сильно залежить від знання вчителя FL концепції та того, як її операціоналізувати у власній практиці в класі, а також від його власної міжкультурної обізнаності.

Висновки. Використання літератури в класі EFL може допомогти студентам дізнатися, як англійська лінгвістична система використовується для спілкування та як бути критичними та аналітичними учнями. Будь-який літературний текст може відкрити двері можливостей, даючи студентам можливість дослідити світ письменника. Література може розглядатися як багате джерело автентичного матеріалу в різноманітних реєстрах. Якщо студенти можуть отримати доступ до цього матеріалу шляхом розвитку літературної компетентності, то вони можуть ефективно інтерналізувати мову на високому рівні. Література є не тільки інструментом для розвитку навичок письма та усного мовлення тих, хто вивчає мову, але також є вікном, що відкриває її культуру, розвиваючи їхню культурну компетентність.

Література підвищує творчі здібності учнів; Підвищення культурної обізнаності; Розширити соціальне розуміння; Розвивати критичне мислення як учнів, так і вчителів; Це допомагає учням вивчати нові словники; Учні можуть поділитися своїми думками з цього питання; Цікаві історії мотивували учнів до навчання; Учні стають ентузіазмами та наполегливими; Студенти з різних верств суспільства вчаться співпрацювати з іншими студентами. Зрештою, використання літератури для викладання англійської мови широко визнано тим, що воно приносить користь учням, як це сприймає вчитель у класі ESL, не лише з точки зору їхніх навичок письма, але й з точки зору загострення їхніх

здібностей до критичного мислення, що є надзвичайно важливим, щоб допомогти учням мислити нестандартно.

REFERENCES

1. Blachowicz, C., & Fisher, P. (2004). *Vocabulary lesson*. Educational Leadership, 61(6), 66-69.
2. Calia, B.A. (2009). *Establishing Infant Reading Habits: Introducing Literature to Baby Boy*. Suite101.com. [Online] Available: http://infanttoddlerdevelopment.suite101.com/article.cfm/developing_the_male_reader. (PDF) *The Role of Teaching Literature in EFL / ESL Classes*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/270104768_The_Role_of_Teaching_Literature_in_EFL_ESL_Classes.
3. Galda, L., Ash, G. E., & Cullinan, B. E. (2001). *Research on Children's Literature*. 4(9). <https://eric.ed.gov/?id=EJ662488>
4. Gambrell, L. b. (1996). *Creating classroom cultures that foster reading motivation*. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.
5. Hişmanoğlu (2005) *Teaching English Through Literature Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.1, No.1.
6. Huck, C. (1997) *Children's Literature in the Elementary School*, 6th edn. Boston, Mass: McGraw Hill
7. Kelly, C., & Breinlinger, S. (1996). *The social psychology of collective action: Identity, injustice, and gender*. New York: Taylor and Francis.
8. Keshavarzi, A. (2012). *Use of Literature in Teaching English*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.
9. Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
10. Leech, G. N., & Short, M. H. (1981). *Style in Fiction*. London: Longman.
11. Mainland, C. (2013). *Teaching Literature like a Foreign Language; or, What I Learned When I Switched Departments*, Pedagogy, 13 (1), 2013: 145-148.
12. McQuail, D. (1987). *Mass Communication Theory: An Introduction* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://www.pdfdrive.com/mcquails-mass-communication-theory-e40060774.html>
13. Parlindungan Pardede, *Using Short Stories to Teach Language Skills*, *JET (Journal of English Teaching): Vol. 1 No. 1 (2011): Journal of English Teaching*
14. Vethamani, M.E. (2004). *Changing Tides: Teaching Literature in English in Malaysian Secondary Schools*. In David, M. K. (ed.) *Teaching of English in Second and Foreign Language Settings: Focus on Malaysia*. Berlin: Peter Lang: 52-58. (PDF) *The Role of Teaching Literature in EFL / ESL Classes*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/270104768_The_Role_of_Teaching_Literature_in_EFL_ESL_Classes.
15. Wetherill, P. M. (1974). *The Literary Text: An Examination of Critical Methods*. University of California Press.
16. Oster, J. (1989). *Seeing with different eyes: Another View of Literature in the ESL Class*. *TESOL Quarterly*, 23(1): 85-103.

УДК 378.018.4-025.26:811.11

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-55-64

Тетяна Сольська, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-2983-6704
Scopus-ID 57224906343
tsolska@vspu.edu.ua

Наталія Вишивана, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0001-5142-2324
Scopus-ID 58137534600
nvyshvana@vspu.edu.ua

Олена Боровська, кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-3688-3621
Scopus-ID: 58138653400
oborovska@vspu.edu.ua

ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КУРСІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ

Дослідження спрямоване на висвітлення методичних підходів, що сприяють підтримці здобувачів у процесі вивчення курсу методики навчання іноземних мов у змішаному форматі. На основі даних опитувань розкрито основні труднощі, що постають перед здобувачами вищої освіти за умов вивчення курсу методики навчання іноземних мов у змішаному форматі. Представлено опис розроблених та впроваджених стратегій ефективного тьюторського супроводу в рамках навчання на платформі *Moodle* та забезпечення підтримки здобувачів освіти шляхом застосування кооперативного навчання, мікрОВикладання, інтерактивних методів та рефлексійних завдань під час очних семінарів, що сприяє підвищенню ефективності навчального досвіду, залученості та засвоєння матеріалу, сприяє розвитку мотивації студентів та їхньої автономії у навчальному процесі.

Ключові слова: змішане навчання; курс методики навчання іноземних мов; кооперативне навчання; мікрОВикладання; інтерактивні методи навчання; розвиток автономії здобувачів вищої освіти.

Tetiana Solska, PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology, Translation and World Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-2983-6704
Scopus-ID 57224906343
tsolska@vspu.edu.ua

Nataliia Vyshyvana, PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology, Translation and World Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0001-5142-2324
Scopus-ID 58137534600
nvyshyvana@vspu.edu.ua

Olena Borovska, PhD in Philology,
Head of the Department of Germanic Philology, Translation and World Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-3688-3621
Scopus-ID: 58138653400
oborovska@vspu.edu.ua

CHALLENGES AND SUPPORT STRATEGIES FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN A BLENDED FORMAT

The research focuses on highlighting methodological approaches that support learners in studying the course on foreign language teaching methodology in a blended format. Based on survey data, the main challenges faced by higher education students in the course on foreign language teaching methodology in the context of blended learning are revealed. The paper presents a description of the developed and implemented strategies for effective tutoring support within the *Moodle* platform, as well as learner support through the use of cooperative learning, microteaching, interactive

methods, and reflective tasks during face-to-face seminars. These strategies contribute to enhancing the effectiveness of the learning experience, student engagement, and material comprehension, as well as fostering students' motivation and autonomy in the learning process.

Keywords: blended learning; foreign language teaching methodology course; cooperative learning; microteaching; interactive teaching methods; development of learner autonomy in higher education.

Актуальність. Сучасні тенденції у підготовці вчителів іноземних мов вимагають впровадження інноваційних методик та підходів, які забезпечують ефективне навчання та сприяють активному залученню здобувачів у навчальний процес. Одним із таких підходів є змішане навчання, що поєднує самостійне опрацювання теоретичних матеріалів, роботу з інтерактивною онлайн-платформою та традиційні очні заняття.

Попри те, що змішане навчання є інноваційною формою організації освітнього процесу, навчальна діяльність здобувачів освіти у змішаному форматі потребує високого рівня самостійності та автономії, опанування ефективних стратегій навчання, позаяк у середовищах змішаного навчання здобувачі повинні орієнтуватися як на самостійні, так і на кооперативні фази навчання. Зазначене актуалізує пошук шляхів удосконалення організації змішаного навчання, розробку методичних підходів та ефективних стратегій підтримки здобувачів в умовах змішаного навчання.

Постановка проблеми. Курс методики навчання іноземних мов викладається для студентів спеціальності «Середня освіта. Мови і літератури (німецька, англійська)» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського за міжнародною програмою «Вчимося навчати німецької» «*Deutsch Lehren Lernen*» (DLL) у змішаному форматі. Цей формат включає самостійне опрацювання здобувачами теоретичного матеріалу та виконання завдань на платформі Moodle, а також щотижневу участь у семінарах в очному форматі.

У межах модулю «Завдання. Вправи. Інтерація» програми «Вчимося навчати німецької» здобувачі мають досягти таких цілей:

- взаємодія та рефлексія щодо попереднього досвіду вивчення та викладання іноземних мов;
- оволодіння теоретичними знаннями з методики навчання іноземних мов;
- рефлексія над змістом курсу методики навчання іноземних мов;
- ознайомлення з методами та формами роботи та взаємодії на уроці іноземної мови;
- кооперативне навчання та виконання практичних завдань;
- планування, проведення та презентація практично-дослідницьких проєктів з методики навчання іноземних мов (Vyshyvana et al., 2018, 2023).

Опитування студентів третього курсу бакалаврату, які завершили модуль «Завдання. Вправи. Інтерація» програми «Вчимося навчати німецької»,

виявило, що їхнє навчання на курсі іноді супроводжується труднощами. Найчастіше згадувані виклики включають:

- високе навчальне навантаження під час теоретичної частини курсу;
- труднощі з самостійним опрацюванням та розумінням теоретичного матеріалу;
- труднощі з виконанням рефлексійних завдань через брак досвіду викладання іноземних мов;
- складнощі у підготовці практично-дослідницьких проєктів (Vyshyvana et al., 2024).

Зазначене вище ставить питання, яким чином тutori та викладачі семінарів можуть сприяти подоланню зазначених труднощів в рамках курсу методики навчання іноземних мов, оскільки «не орієнтація на дефіцити, а орієнтація на успіх має бути центральним принципом навчання» (Funk et al., 2015, с. 34).

Метою пропонованої статті є висвітлення розроблених та впроваджених стратегій підтримки здобувачів у процесі вивчення курсу методики навчання іноземних мов у змішаному форматі, націлених на оптимізацію самостійної та кооперативної фаз їхнього навчання.

Аналіз досліджень. Науково-методичні підходи до проєктування змішаного навчання представлено, зокрема, у працях О. Цюняк, Г. Розлуцької, Г. Ткачук, М. Медведєвої, Р. Майєра, І. Фельд-Кнапп.

О. Цюняк та Г. Розлуцька визначають змішане навчання як «інноваційну форму організації освітнього процесу у ЗВО, якісно новий підхід, що трансформує структуру і зміст навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та здобувачів вищої освіти». Автори зауважують, що змішане навчання дає змогу поєднувати цифрові освітні ресурси з різноманітними онлайн-послугами для реалізації освітньої діяльності у закладах вищої освіти. На думку авторів, важливим аспектом змішаного навчання є розмежування навчального матеріалу, що вивчається в аудиторії, з тим, який буде вивчатися в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Також необхідне чітке визначення видів діяльності, які виконуватиме студент, методів навчання при різних формах організації навчальної роботи, системи моніторингу, контролю і самоконтролю (Цюняк, Розлуцька 2021, с. 232).

Г. Ткачук та М. Медведєва зазначають, що змішане навчання – це гнучка освітня модель, яка може бути адаптована до потреб різних здобувачів освіти. Освітні вебресурси можуть допомогти зробити змішане навчання більш ефективним і залучити здобувачів освіти до активного навчання, оскільки дозволяють реалізувати такі принципи, як індивідуальний темп навчання, адаптивність до потреб здобувачів освіти, можливість самостійної роботи, підвищуючи мотивацію здобувачів освіти, їхній рівень засвоєння знань і навичок, а також їхню готовність до самовдосконалення (Ткачук, Медведєва 2024, с. 197).

Р. Майєр стверджує, що для успішного навчального процесу необхідно враховувати такі складові, як мотивація, орієнтація, трансфер знань, практика, повторення та контроль навчання (Meier, 2010).

Висока мотивація зазвичай сприяє більшому інтересу, активному залученню до процесу навчання та кращим результатам. Мотивація повинна відповідати чотирьом вимогам: бути сильною та стійкою, тематично спрямованою, відповідати особливостям цільової аудиторії, активізувати учасників.

Орієнтація та структурування: добре структурований матеріал полегшує навчання, покращує запам'ятовування та підвищує успішність до 30%. Огляд навчального матеріалу допомагає учасникам зрозуміти його логіку, структурувати отриману інформацію та правильно її застосовувати. Чітка структура також дозволяє встановити зв'язки з уже наявними знаннями.

Трансфер знань: студенти мають активно взаємодіяти з навчальним матеріалом у різний спосіб. Зрозумілість і наочність відіграють ключову роль у засвоєнні знань. Одним із ефективних, але часто недооцінених методів є емоційне залучення. Якщо навчання супроводжується емоціями, воно стає цікавішим, а матеріал запам'ятовується краще.

Практика і застосування: дорослі найкраще навчаються, коли отримані знання можна швидко застосувати в реальному житті. Тому важливо не тільки передавати теоретичні знання, а й створювати можливості для їхньої практичної реалізації.

Повторення є ключовим елементом ефективного навчання: варто залучати учасників до активної взаємодії, використовувати ігрові елементи, конкурси, вікторини тощо. Це не лише підвищує ефективність навчання, а й виконує функцію контролю засвоєного матеріалу.

Контроль навчання та оцінювання: без контролю навчального процесу студенти не можуть оцінити, чи досягли вони поставлених цілей. Однак перевірка знань не обов'язково повинна мати вигляд тестування. Контроль можна інтегрувати у навчальний процес у вигляді зворотного зв'язку. Так, навчання перетворюється на процес постійної корекції та вдосконалення.

Як зазначає І. Фельд-Кнапп, самостійне навчання, яке не залежить від викладача, вимагає стратегій, які застосовуються свідомо та цілеспрямовано в навчальному процесі (Feld-Knapp, 2010, с. 21).

Ефективні стратегії навчання можна поділити на когнітивні, метакогнітивні, кооперативні та мотиваційні (Brinitzer et al. 2018, с. 132). Когнітивні стратегії застосовуються безпосередньо під час роботи з навчальним матеріалом. Вони включають техніки, такі як створення ментальних карт, виділення ключових термінів, підсумовування змісту або створення навчальних плакатів, що сприяє засвоєнню матеріалу.

Результати опитування показують, що більшість студентів використовують когнітивні стратегії. Приблизно 70% респондентів роблять нотатки під час читання та часто звертаються до глосарію.

Метакогнітивні стратегії також можуть відігравати вирішальну роль у навчальному успіху. Важливо створювати умови для ефективного навчання, що включає організацію відповідного навчального середовища, усунення відволікаючих чинників, структурування навчального матеріалу, контроль власного навчального процесу та оцінку прогресу.

Проте саме у цій сфері деякі студенти відчують труднощі. Вони зізнаються, що не завжди виконують тижневі завдання за розкладом або не оптимально розподіляють навчальні завдання, що іноді спричиняє стрес. У ретроспективі студенти визнають, що їм слід було краще управляти своїм часом.

Не всі добре навчаються самостійно — відповідно до результатів опитування, більшість студентів віддають перевагу кооперативному навчанню. Курс методики навчання іноземних мов враховує цю потребу, надаючи можливість обміну ідеями у групових форумах платформи *Moodle* та співпраці над завданнями під час семінарів в очному форматі. Крім того, студенти працюють у групах під час планування та підготовки практично-дослідницьких проєктів.

Здобувачі зазначають, що їх найбільше мотивує цікавий навчальний зміст, а також можливість випробувати нові методи викладання та інтерактивні форми роботи під час семінарів в очному форматі.

Виклад основного матеріалу. З метою оптимізації та підтримки навчання здобувачів в рамках модулю «Завдання. Вправи. Інтерація» викладачі курсу врахували такі складові навчального процесу, як мотивація, орієнтація, трансфер знань, практика, повторення та контроль навчання як в процесі тьюторування самостійної роботи студентів на платформі, так і під час проведення семінарів в очному форматі.

Так, під час тьюторування автономної роботи здобувачів на платформі *Moodle* викладачі надають постійний супровід здобувачам освіти щодо автономної фази навчання. На початку тижня тьютори надсилають здобувачам повідомлення та знайомлять з основними програмними темами та питаннями, які вивчатимуться впродовж тижня, форматом завдань на платформі, орієнтують здобувачів щодо характеру та часу виконання завдань, що сприяє кращому розумінню здобувачами структури курсу. Тьютори також звертають особливу увагу на завдання, які потребують спільного обговорення учасників курсу в форумах та мотивують здобувачів до активної участі у дискусіях на платформі. Впродовж тижня тьютори здійснюють моніторинг роботи здобувачів на платформі, долучаються до обговорень у форумах, коментують результати роботи учасників та за потреби спрямовують їх, що дозволяє здобувачам отримувати постійний зворотний зв'язок від викладача.

Наприкінці тижня тьютори узагальнюють результати автономної роботи здобувачів на платформі, а також роботи групи під час семінару в очному форматі, акцентують увагу на найбільш важливих тематичних аспектах, результатах рефлексій, обговорень та практичних завдань.

Особливо важливу роль у курсі методики навчання іноземних мов посідають семінари в очному форматі, які дозволяють досягти низки цілей курсу методики навчання іноземних мов:

- обговорення та рефлексія здобувачами теоретичного матеріалу та практичних завдань, який вони автономно опрацьовували на платформі;
- взаємодія та рефлексія щодо попереднього досвіду вивчення та викладання іноземних мов;
- кооперативне навчання та виконання практичних завдань курсу;
- випробовування в групі нових методів та форм роботи на уроці іноземної мови;
- набуття досвіду викладання іноземних мов у власній групі в ролі вчителя в рамках мікровикладання.

Обговорення та рефлексія здобувачами матеріалу курсу дозволяє, з одного боку, залучити студентів до більш активної взаємодії з навчальним матеріалом, з іншого, – залучити учасників семінару до активної взаємодії один з одним та обміну думок. Цей етап заняття може бути організований із використанням різних ігрових елементів, приміром, у формі вікторини із використанням додатків *Learning Apps*, *Wordwall*, *Kahoot*.

Іншою формою проведення обговорення є завдання, під час якого здобувачі нотують на окремих картках аспекти, питання чи завдання, які для них були особливо цікавими, досить легкими чи досить важкими під час автономної роботи на платформі, розміщують їх на дошці та обговорюють з групою та викладачем. Такі завдання дозволяють викладачеві виявити труднощі у навчанні та за потреби пояснити складні питання навчального матеріалу.

Обговорення матеріалу може здійснюватись здобувачами у парах із застосуванням карток (*Flash Cards*) в додатку *Wordwall*. Здобувачі обговорюють теоретичні питання курсу, розміщені на картках, доповнюють відповіді партнера і допомагають один одному, після цього вони порівнюють власні відповіді із запропонованими варіантами відповіді на звороті картки на основі підручника. Такий відкритий формат завдання дозволяє не лише здійснити повторення навчального матеріалу, але й сприяє залученню здобувачів до активної взаємодії та реалізації принципу кооперативного навчання. Самостійна перевірка здобувачами правильності власних відповідей сприяє розвитку автономії здобувачів у навчанні.

Рефлексію щодо навчального матеріалу та досвіду вивчення та викладання іноземних мов можна ефективно поєднувати із застосуванням інтерактивних форм роботи, зокрема таких, як «полювання за автографами». Цей формат завдання вимагає формулювання загальних запитань, які передбачають варіанти відповіді «так» або «ні», наприклад, «*Чи знаєш ти, яким чином залучити усіх учнів класу до мовлення на уроці іноземної мови?*». Учасники семінару вільно рухаються класом, ставлять запитання один одному / одній та за умови позитивної відповіді отримують автографи. Той, хто найпершим здобуде

відповіді на усі питання, стає переможцем. Цей формат завдання має ігровий характер, допомагає активувати та мотивувати усіх здобувачів та залучити їх до активного обговорення питань курсу.

Одним з дієвих способів залучення здобувачів до активного обговорення навчального матеріалу є проведення дискусій, які можуть проходити із застосуванням та симуляцією різних форм роботи, зокрема таких як «акваріум», «зиг-заг-діалог», «лінія згоди / незгоди», «дискусія в чотирьох кутах». З цією метою здобувачам пропонуються до обговорення як певні правильні, так і дидактично змодельовані помилкові твердження на основі навчального матеріалу, що опрацьовувався. Такі форми роботи дозволяють здобувачам поглибити розуміння теоретичного матеріалу курсу, а також випробувати різноманітні форми дискусії, які вони можуть застосовувати у процесі викладання іноземних мов.

З метою набуття вміння застосовувати теоретичні знання на практиці в рамках семінарських занять здобувачі виконують цільові практичні завдання з кожної теми курсу. Наприклад, працюють над створенням ланцюжка вправ за принципом зворотного планування; оцінюють вправи та завдання з підручників з німецької мови як іноземної з огляду на дидактико-методичні принципи; аналізують та обирають відповідні вправи для тренування вільного мовлення; розробляють завдання для навчання колаборативного письма; створюють концепції власних мікропроектів тощо. Особливий акцент при цьому здійснюється на розвитку вміння здобувачів працювати з автентичними німецькомовними підручниками, навчальними посібниками, аналізувати та добирати оптимальні вправи та завдання відповідно до мети уроку.

Виконання цільових практичних завдань переважно здійснюється в парах або невеликих групах, що сприяє розвитку здатності до кооперативного навчання, роботи у команді, активного обміну думок та пошуку спільних рішень, спільної презентації результатів роботи.

У межах семінарських занять використовуються різні цифрові додатки, що активізують навчальний процес: *Zumpad* та цифрова дошка *Scrumblr* для мозкового штурму та спільного пошуку ідей, *Mentimeter* для опитувань та рефлексій, *Wordwall* для повторення матеріалу та актуалізації знань, *Padlet* для презентації результатів групової роботи. Таким чином, здобувачі навчаються використовувати цифрові освітні ресурси для вирішення завдань у навчальній діяльності.

З огляду на брак досвіду викладання іноземних мов та з метою практичного застосування теоретичного матеріалу курсу в рамках семінарів, здобувачам освіти пропонується проведення фрагменту уроку у форматі мікророзкладання у власній групі в ролі вчителя. Такий формат роботи дає можливість здобувачам обирати та самостійно випробовувати на практиці нові методи та форми роботи на уроці іноземної мови, з якими вони ознайомилися в рамках опрацювання теоретичного матеріалу, роботи на платформі та семінарах. При цьому здобувачі, які проводять фрагмент уроку, навчаються самостійно розробляти необхідні

навчальні матеріали, обирати відповідні інтерактивні завдання, застосунки, правильно формулювати інструкції до певного завдання чи форми роботи. Згодом як здобувачі, які проводять фрагмент уроку, так і студенти, які виступають в ролі учнів, здійснюють рефлексію та обговорюють фрагмент уроку, його позитивні моменти та аспекти, які потребують вдосконалення. Відтак, набуття досвіду мікрОВикладання у власній групі в ролі вчителя слугує важливим підготовчим етапом до планування та проведення практично-дослідницьких проєктів здобувачами в реальному шкільному середовищі.

Висновки. Таким чином, оптимізація змішаного навчання в курсі методики навчання іноземних мов передбачає ефективну організацію як онлайн-складової навчання в рамках роботи на платформі *Moodle*, так і очних семінарів. Забезпечення підтримки здобувачів через структуроване тьюторування, кооперативне навчання, мікрОВикладання та застосування інтерактивних методів сприяє підвищенню ефективності їхнього навчального досвіду, залученості та засвоєння матеріалу.

Кооперативне навчання відіграє важливу роль у навчальному процесі, оскільки за результатами опитування більшість студентів надають перевагу роботі в групах. Завдяки використанню цифрових платформ, інтерактивних методів навчання та рефлексійних завдань навчальний процес стає більш ефективним та мотивуючим для здобувачів освіти.

Семінари в очному форматі є ключовим компонентом курсу, оскільки вони дають змогу здобувачам взаємодіяти один з одним, рефлексувати над вивченим матеріалом, працювати в кооперативних групах та випробовувати на практиці різні методи викладання. Використання інтерактивних завдань, таких як вікторини, дискусії та симуляційні вправи допомагає активізувати студентів та сприяє глибшому засвоєнню методичних підходів.

Таким чином, удосконалення організації змішаного навчання, інтеграція різноманітних стратегій навчання, розвиток автономного та кооперативного навчання має на меті підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Надалі доцільним є подальше дослідження впливу різних методичних підходів на успішність та мотивацію здобувачів освіти у змішаному навчанні у процесі викладання методики навчання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишивана, Н.В., Поселецька, К.А. Міжнародна навчальна програма «DLL – вчимося навчати німецької» для підготовки вчителів нової генерації у Вінницькому педуніверситеті. *Рідна школа*. №9–12 (1060), С. 77-79, 2018.
2. Вишивана, Н., Сольська, Т. Практично-дослідницький проєкт як інструмент дослідницького навчання у підготовці вчителів німецької мови. *Журнал крос-культурної освіти*, № 3, С. 14-25, 2024.
3. Ткачук, Г.В., Медведєва, М.О. Аналіз електронних вебресурсів для підтримки змішаного навчання в закладах вищої освіти. *Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах змішаного навчання : монографія*. Луцьк, 2024. С. 193–229.
4. Цюняк, О., Розлуцька, Г. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2(49), С. 232–235, 2021.

5. Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2018.
6. Feld-Knapp, I. *Autonomie / autonomes Lernen*. In: Hans Barkowski / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel, 2010.
7. Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., Wicke, R.E. *DLL 4. Aufgaben. Übungen. Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt, 2015.
8. Meier, R. *Praxis E-Learning: Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung*. GABAL-Verlag, 2010.
9. Vyshyvana, N., Solska, T., Poseletska, K. DLL für die Ausbildung von DaF-Lehrenden: Welche Kompetenzen lassen sich entwickeln? *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*, 1(2), S.153–164. 2023.

УДК: 004.9:81'25

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-64-73

Кириленко Валерій,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Вінниця, Україна

ORCID ID 0000-9992-4690-2101

val19kir83@gmail.com

Кириленко Неля,

кандидат педагогічних наук, доцент,
зав.кафедри інформатики
та інформаційних технологій в освіті
Комунального закладу вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Вінниця, Україна

ORCID ID 0000-0003-2403-3563

nelly_112@ukr.net

Крижановський Андрій,

кандидат педагогічних наук, доцент, директор
Коледжу фахової передвищої освіти, доцент
кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті
Комунального закладу вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Вінниця, Україна

ORCID ID 0000-0003-4108-9542

andylapatanoff@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРЕКЛАДАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій спричинив виникнення якісно нових умов функціонування системи вищої освіти. Це зумовило необхідність вивчення особливостей впливу процесу інформатизації на трансформацію формальних та змістових аспектів навчального процесу. Передбачається, що випускники закладів вищої освіти повинні оволодіти сучасними інформаційними технологіями для успішної професійної діяльності в цифровому суспільстві. Сучасний світ інформаційних технологій впливає на всі сфери людської діяльності, зокрема на перекладацьку діяльність. Розвиток цифрових технологій, машинного та автоматизованого перекладу суттєво змінює професійну діяльність перекладачів, дозволяючи підвищити швидкість, ефективність і якість їхньої роботи. У світі цифрових технологій, де глобалізація та технологічний прогрес є неодмінною частиною професійного життя, роль перекладача стає надзвичайно затребуваною, особливо у науковій сфері. У статті розглядаються основні інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються у практиці перекладу, їхні переваги та обмеження. Аналізуються сучасні наукові дослідження та публікації, окреслюються перспективи, завдання та напрями подальших досліджень. Представлено опис,

рекомендації та приклади застосування програм у різних галузях перекладу, а також технології хмарних сховищ та онлайн-інструментів. Інформація, представлена в статті ознайомить здобувачів вищої освіти з основними тенденціями та компетентностями, що необхідні для успішної перекладацької діяльності. Вимоги до машинного перекладу відрізняються від вимог до перекладу, зробленого людиною. Переклад, виконаний за допомогою комп'ютера, не може бути ідеальним, проте він дозволяє зрозуміти основний зміст тексту. Після машинної обробки текст повинен бути відредагований професійним перекладачем. Отже, сучасний науково-технічний прогрес і цілі освіти вимагають нових підходів до підготовки фахівців в галузі перекладу в результаті зростання обсягу нової інформації, складності завдань, що потребують творчого підходу, а також різноманітності форм і методів роботи. Спеціальна підготовка висококваліфікованих перекладачів у закладах вищої освіти є нагальною потребою.

Ключові слова: штучний інтелект у перекладі; перекладацька діяльність; інформаційні технології; машинний переклад; автоматизовані системи перекладу.

Kyrylenko Valerii,

*Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Department of Methods of Teaching Foreign Languages
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-9992-4690-2101
val19kir83@gmail.com*

Kyrylenko Nelya,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of the Department
of Informatics and Information Technologies
in Education Municipal Institution of Higher Education
«Vinnytsia Humanities and Pedagogical College»
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-2403-3563
nelly_112@ukr.net*

Kryzhanovskiy Andrii,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Director
of the College of Pre-higher Education, Docent of the Department
of Informatics and Information Technologies
in Education Municipal Institution of Higher Education
«Vinnytsia Humanities and Pedagogical College»
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-4108-9542
andylapatanoff@gmail.com*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRANSLATION ACTIVITIES

The development of modern information and communication technologies has led to the emergence of qualitatively new conditions for the functioning of the higher education system. This necessitates the study of how informatization affects the transformation of both formal and content-related aspects of the educational process. It is expected that graduates of higher education institutions must acquire proficiency in modern information technologies to ensure successful professional activities in the digital society. The modern world of information technologies influences all spheres of human activities, including translation. The advancement of digital technologies, machine translation, and computer-assisted translation is significantly transforming the professional activities of translators, enabling increased speed, efficiency, and quality of work. In the digital age, where globalization and technological progress are integral to professional life, the role of the translator is becoming increasingly in demand, especially in the academic field.

This article explores the main information and communication technologies used in translation practice, highlighting their advantages and limitations. It analyzes current scientific research and publications, outlines prospects, tasks, and directions for further study. The article presents descriptions, recommendations, and practical examples of software applications in various fields of translation, as well as the use of cloud storage technologies and online tools. The information provided will acquaint higher education students with key trends and competencies required for

successful translation practice. The requirements for machine translation differ from those for human translation. Although computer-generated translation is not perfect, it helps to grasp the general meaning of the text. However, machine-translated texts must be edited by a professional translator. Therefore, modern scientific and technological progress and educational goals call for new approaches to the training of translation specialists, in response to the growing volume of new information, the complexity of tasks requiring creative solutions, and the variety of forms and methods of work. Special training of highly qualified translators in higher education institutions is an urgent need.

Keywords: artificial intelligence in translation; translation activities; information technology; machine translation; automated translation systems.

Актуальність. У зв'язку з глобалізацією та зростаючою потребою у міжкультурній комунікації. Тому, сучасні інформаційні технології відіграють важливу роль у перекладацькій діяльності. Використання цифрових засобів сприяє швидкому та якісному виконанню перекладів, зменшенню кількості помилок та оптимізації перекладацького процесу. Надзвичайно важливо навчати здобувачів освіти мовних спеціальностей, ефективно та чітко передавати інформацію з першоджерел, будь то наукові статті, інтернет-повідомлення, медичні рецепти чи інструкції до побутової техніки. Перекладачі повинні мати навички використання різноманітних програм для автоматизації процесів та підвищення продуктивності. В умовах розвитку ІТ ці навички є обов'язковими.

Постановка проблеми. Традиційні методи перекладу потребують значних витрат часу та людських ресурсів. Застосування інформаційних технологій у перекладі спрямоване на вирішення проблеми підвищення продуктивності та забезпечення автентичності перекладу, що є критично важливим у сфері міжкультурної комунікації, бізнесу та науки.

Сучасні ІТ значно сприяють розвитку перекладацької галузі. Вони спрощують та прискорюють процес перекладу, роблять його доступнішим та ефективнішим, а також розширюють можливості спілкування між різними національними культурами. Поєднання технологій та знань людини допомагає подолати мовні бар'єри, сприяє єдності в глобальному світі.

Нині вимоги до якості перекладу та характер роботи перекладача кардинально змінилися. Особливо це стосується письмового перекладу науково-технічної та ділової документації. Недостатньо просто перекласти текст, використовуючи комп'ютер як друкарську машинку. Замовники перекладу очікують, що готовий документ буде максимально точно відповідати оригіналу.

Необхідно розуміти значення ІТ у цій сфері та оцінити їхній вплив на якість перекладу. В умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, вміння професійно використовувати цифрові інструменти для перекладу є необхідним. Професійний перекладач повинен володіти не лише філологічною компетентністю, але й навичками роботи з ІТ (Losyeva, Kyrylenko, Kyrylenko, 2021).

Інформаційні технології (ІТ) стали ключовим інструментом подолання мовних бар'єрів, дозволяючи перекладачам швидко та точно передавати ідеї між мовами, забезпечуючи якісний обмін інформацією в глобальному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. Останніми десятиліттями були проведені численні дослідження щодо застосування інформаційних технологій у перекладі.

Так, у своїх роботах вчені Карабан В. І. (Карабан, 2020), Козубовська Г. О. (Козубовська, 2020) акцентують увагу на автоматизованих системах перекладу, ролі штучного інтелекту в обробці текстів та методах синхронного перекладу за допомогою технологій машинного навчання. Джон Кронін (John Cronin) відомий своїми дослідженнями впливу глобалізації та технологій на перекладацьку діяльність. Він аналізує соціальні та політичні аспекти перекладу.

Аналіз нещодавніх публікацій зарубіжних учених таких як Allen J., (Allen, 2021), Burchardt A. (Burchardt, 2022), Lommel A. (Lommel, 2022), Hutchins J. (Hutchins, 2019) засвідчує, що ця сфера активно розвивається, відображаючи швидкі зміни в технологіях та потребах глобального спілкування. Загалом, дослідження показують, що ІТ продовжують трансформувати перекладацьку діяльність, роблячи її більш ефективною, доступною та глобальною.

Низка досліджень проводиться в зарубіжних університетах та дослідницьких центрах, таких як Google AI, Microsoft Research, Facebook AI Research. Зазначені організації активно працюють над вдосконаленням нейронного машинного перекладу.

Дослідники публікують свої роботи в наукових журналах та на конференціях, таких як ACL (Association for Computational Linguistics). Компанії, що розробляють CAT-інструменти, такі як SDL (Trados), memoQ, Wordfast, також проводять дослідження з метою покращення власних програмних продуктів. Науковці, що спеціалізуються на локалізації та управлінні термінологією, також роблять внесок у цю галузь.

Університети та коледжі, що готують перекладачів, проводять дослідження щодо інтеграції ІТ в навчальні програми. Науковці освітньої сфери спеціалізуються на дидактиці перекладу, досліджують вплив ІТ на процес навчання.

Дослідники в Україні зробили серйозний внесок у вивчення інформаційних технологій у перекладацькій діяльності. Наприклад, дослідження активно проводяться в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна та інших вищих навчальних закладах. Автор праць з інформаційних технологій у філології та перекладі Свідер І. В. (Свідер, 2021) досліджує широкий спектр питань, пов'язаних із застосуванням ІТ в лінгвістиці. Ірина Литвин – автор наукових посібників з перекладознавства, у яких розглядаються актуальні питання сучасного перекладу, в тому числі з використанням інформаційних технологій (Литвин, 2020). Григоренко М. Г. досліджує використання та аналітику штучного інтелекту в перекладацькій діяльності, особливо в контексті машинного перекладу (Григоренко, 2023). Наукові дослідження в цій сфері постійно розвиваються і з'являються нові імена.

Мета та основні завдання. Мета статті – виявити та проаналізувати вплив сучасних інформаційних технологій на перекладацьку діяльність, визначити їх роль у підвищенні ефективності та якості перекладу, а також оцінити перспективи їх подальшого розвитку. Вивчити та класифікувати основні

програмні засоби та інструменти, що використовуються в перекладацькій діяльності, оцінити вплив машинного перекладу на роботу професійних перекладачів.

До основних завдань статті належать теоретичні завдання. Це аналіз наукової літератури та публікацій з теми, вивчення принципів роботи основних перекладацьких програм. До практичних завдань відносимо аналіз практичного застосування ІТ у різних галузях перекладу, оцінка якості машинного перекладу за допомогою спеціальних методик.

Виклад основного матеріалу. Одним із досягнень ІТ у сфері перекладу є розвиток систем машинного перекладу (МП). Завдяки штучному інтелекту та нейромережам, ці системи можуть автоматично перекладати тексти, що необхідно при роботі з великими масивами інформації. Це дозволяє скоротити час, необхідний для перекладу та зробити інформацію доступною для широкої аудиторії. Крім того, ІТ сприяють підвищенню точності перекладу. Використання пам'яті перекладів (ПП) дозволяє зберігати банк попередніх перекладів та використовувати їх для покращення нових, забезпечуючи термінологію та стиль, що особливо важливо в технічному та корпоративному перекладі. ІТ розширюють можливості перекладачів, роблячи переклад швидшим, точнішим та доступнішим, що є необхідним у сучасному світі глобалізації.

ІТ не замінюють перекладачів, а лише стають інструментом ефективної перекладацької діяльності. Неавтоматизований переклад та інтуїція залишаються важливими, особливо при роботі з текстами, що містять багатозначність та культурні нюанси.

Поява спеціалізованих програм та інструментів перекладу суттєво змінила підходи до концепції перекладу. Комп'ютерні програми допомагають перекладачам знаходити та виправляти помилки, а також створювати єдині бази термінології. Крім того, Інтернет та онлайн-платформи дозволяють перекладачам спілкуватися, обмінюватися досвідом та ресурсами, що сприяє підвищенню якості перекладів.

Цінність застосування інформаційно-комунікаційних технологій полягає в розширенні меж перекладу. Відео- та аудіопереклади, субтитрування, голосові помічники та віртуальні перекладачі стають важливими інструментами для спілкування між різними мовами, а також для підтримки освітніх та бізнес-ініціатив. Використання ІТ у перекладі вимагає від фахівців постійного підвищення професійної компетентності.

Наводимо деякі технології, що працюють у перекладацькій сфері.

Машинний переклад (Machine Translation, MT). Машинні системи перекладу, використовуючи алгоритми та штучний інтелект, можуть автоматично переводити тексти з однієї мови на іншу. Популярні сервіси, такі як Google Translate, вибирають MT для швидкого та приблизного перекладу.

Пам'ятки перекладу (Translation Memory, TM). Це технологія, яка дозволяє зберегти і використовувати раніше перекладені фрази або речення. Вона

підтримує консистентність перекладу великих проектів та прискорює процес перекладу.

Комп'ютерні програми для перекладачів. Існують програми, які допомагають перекладачам у виправленні граматичних та стилістичних помилок, а також у підборі синонімів та виразів для кращої виразності.

Перекладацькі платформи. Онлайн-платформи, такі як Smartcat, Memsource або SDL Trados, надають інструменти для керування перекладами, співпраці між перекладачами, редакторами та замовниками, а також для зберігання перекладацьких ресурсів.

Технології розпізнавання мови. Деякі програми можуть розпізнавати мову, аудіо чи текст та перекладати її в реальному часі. Це може бути корисним для спілкування з іноземцями або для миттєвого перекладу звукових або відеоматеріалів.

Синтез мови. Технології синтезу мови дозволяють створювати аудіоверсії текстів різних мов з голосовою наданою формою. Це може бути корисним для створення аудіокниг, відеороликів або навчальних матеріалів.

Штучний інтелект і нейромережі. Сучасні нейромережеві моделі, такі як GPT-3, можуть допомогти перекладачам з генерацією природних і виразних перекладів, а також з автоматичним розпізнаванням і коригуванням помилок

Зазначені технології не тільки спрощують рутинні завдання перекладачів, але й забезпечують високу якість перекладів, особливо великих проектів. Проте, важливо пам'ятати, що велика увага до деталей та культурного контексту залишаються ключовими аспектами в якісній перекладацькій діяльності (Кириленко, Крижановський, Медведєв, 2023). Як зазначає Яненко Л.П., «розвиток науки та освітніх інформаційних технологій змінив значення слова «знати». Це поняття пов'язане з відкритим доступом до інформаційних ресурсів та вмінням їх використовувати. Отже, питання вдосконалення лінгвістичної підготовки перекладачів за допомогою новітніх інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних програм та інтернет-ресурсів, є надзвичайно актуальним (Яненко, 2018).

Інформаційний підхід підготовки майбутніх перекладачів забезпечить активне використання ними спеціалізованих технологічних інструментів, які сприятимуть ефективній обробці текстів. Отже, він є необхідним у формуванні професійних компетентностей перекладача у цифровому суспільстві.

Системи, такі як Google Translate та DeepL, використовують нейромережі для автоматичного перекладу текстів між різними мовами. Це забезпечує швидкий переклад, що сприяє зручному спілкуванню та обміну інформацією в умовах глобалізації.

Серед програм для пам'яті перекладів (TM) найпопулярнішим є Trados, тому його вивченню приділяється особлива увага. Системи машинного перекладу, такі як Promt, розглядаються лише коротко через їх обмежені можливості.

В останнє десятиліття зростає обсяг перекладів, пов'язаних з ІТ, включаючи локалізацію програмного забезпечення та тестування.

Компанія ПРОМТ активно працювала над тим, щоб зробити автоматизовані засоби перекладу доступними для студентів-перекладачів у вищих навчальних закладах. Розуміємо, наскільки важливо включити в навчальну програму інформацію про сучасні інструменти автоматизації. Для випускника, окрім основних знань з теорії та практики перекладу, важливо мати уявлення про програмне забезпечення, яке оптимізує роботу з письмовими перекладами. Сьогодні вміння перекладача працювати з системами автоматизованого перекладу є ключовим фактором для успішного працевлаштування. Практичні заняття відіграють важливу роль в освоєнні цих нових навичок. Саме тому компанія ПРОМТ надавала пільгові умови для навчальних закладів та здобувачів освіти на придбання програмного забезпечення.

Серед найвідоміших програм машинного перекладу в Україні є STILUS, ПАРС та Language Master. Ці програми є додатками для Windows, які підтримують функції перетягування, автоматизацію, мають довідкову систему, графічний інтерфейс та інші зручні функції.

Серед усіх програм машинного перекладу, STILUS є однією з найвідоміших. Вона входить до пакету Stilus Lingvo Office.

Оновлена версія програми значно розширює можливості перекладу в Word та Excel, підтримуючи переклад окремих абзаців, виділеного тексту, усього документа, а також дозволяє завантажувати документи в STILUS для редагування. Крім того, без запуску STILUS можна використовувати будь-який доступний напрямок перекладу, підключати та відключати словники, редагувати їх, додавати слова до списку зарезервованих та переглядати список невідомих слів.

STILUS автоматично визначає напрямок перекладу. Наприклад, якщо текст перекладався з української на англійську, а потім потрібно перекласти англійський текст, STILUS це виявить і запропонує змінити напрямок перекладу. Ця програма вирізняється гнучкістю налаштувань, якісним перекладом та детальною документацією. Вона підтримує мовні пари: англо-українську, українсько-англійську, німецько-українську, українсько-німецьку, французько-українську та українсько-французьку.

Таким чином, STILUS є потужною програмою машинного перекладу, яка підтримує технології Windows та MS Office і забезпечує якісний переклад.

ПАРС – це програма машинного перекладу для Windows, яка є вдосконаленою версією ПАРС для DOS. Вона працює як додаток для Windows і сумісна з популярними текстовими редакторами.

Переклад текстів, створених у відомих текстових редакторах, зберігає оригінальне форматування (шрифти, таблиці, абзаци тощо). ПАРС забезпечує зв'язний переклад у межах словникових предметних областей і підтримує англо-російські та російські граматичні словники. Користувачі можуть додавати

словники, створювати власні та редагувати наявні безпосередньо з Word. Загальний обсяг словників перевищує 700 000 слів. Програма запускається автоматично з Word або за вибором користувача. Під час перекладу ПАРС дозволяє використовувати до чотирьох словників з налаштуванням їх пріоритету, перекладати весь текст або його частину, додавати нові слова в словник прямо з тексту, позначати багатозначні слова зірочками для швидкого вибору потрібного значення. Програма вирізняється зручним налаштуванням користувацьких словників.

Документація до програми допомагає швидко зрозуміти, як працює цей електронний перекладач.

Отже, ПАРС – це ефективна програма машинного перекладу з зручними функціями для поповнення словників і налаштування їх пріоритету.

Language Master – це програма для машинного перекладу, призначена для роботи з текстами українською та англійською мовами.

Програма працює, перевіряючи орфографію, враховуючи граматику та семантику речень. Для цього використовуються модулі: орфографічна перевірка, електронний словник, перекладач документів та модуль перекладу для мовної пари. Language Master інтегрується в Word для Windows, тобто не має власного інтерфейсу. Можливо, через це програма працює повільніше.

Після встановлення програми в Word з'являються чотири додаткові кнопки для керування перекладом та налаштуваннями. Також у меню з'являється розділ "Master" для налаштувань. Документація до програми, хоч і невелика, містить корисні поради та попередження. Отже, Language Master – це програма машинного перекладу, яка постійно розвивається, але через відсутність власного інтерфейсу має деякі недоліки (Яненко, 2018).

Мета підготовки майбутніх професійних перекладачів полягає в тому, щоб забезпечити майбутніх перекладачів не лише навичками немашинного перекладу, але й готовністю ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти для оптимізації процесу перекладу.

Уміння перекладати синхронно та асинхронно під час відеоконференцій є надзвичайно важливим у сучасних умовах, і їх розвиток є необхідним для якісної підготовки майбутніх перекладачів. Особливо цінною для викладачів стала можливість запису відеоконференцій у Google Meet. Це дозволяє записувати синхронний переклад здобувачів освіти для подальшого аналізу помилок. Такий підхід дає змогу ефективно виправляти типові помилки та дрібні неточності, які важко помітити в реальному часі (Кириленко, Крижановський, Медведєв, 2023).

Практичний досвід засвідчує, що формування цифрової компетентності майбутніх перекладачів залежить від постійного використання викладачами інноваційних технологій та хмарних сервісів для організації інтерактивних, мережових, вільнодоступних навчальних матеріалів.

В освітній діяльності особливої актуальності набуває ефективна організація навчальних матеріалів та ресурсів в єдиному електронному навчально-методичному комплексі, доступному для всіх учасників навчального

процесу в будь-який час і з будь-якого місця. Ця проблема особливо гостро постала під час дистанційного навчання майбутніх перекладачів, багато з яких через воєнний стан перебувають за кордоном. Вирішенню цієї проблеми сприяло використання викладачами коледжу Google Classroom та створення на його основі електронних навчально-методичних комплексів з різних дисциплін.

У статті Березнікова А. (Березніков, (2018) зазначається, що умовно всі види хмарних послуг можна поділити на три типи: Softwareas a Service (програмне забезпечення як послуга); Platformas a Service (платформа як послуга); Infrastructureas a Service (інфраструктура як послуга). As a Service означає, що всі види хмар надаються за моделлю підписки, тобто використовуються тільки тоді, коли в них є необхідність.

Проведений аналіз літератури дозволив зробити висновок, що найбільш використовуваними в освітньому процесі є Softwareas a Service (програмне забезпечення як послуга), що забезпечує надання готового рішення для клієнта з мінімальною необхідністю налаштувань. Крім того, в освітньому процесі застосовуються Office 365, Dropbox, Evernote, Trello та ін.

Послуги типу Platformas a Service (платформа як послуга) розраховані, в першу чергу, на розробників. Вони являють собою набори готових компонентів для створення додатків, а також фреймворки для керування платформою. В даному випадку компонентами будуть сервіси даних, репозитарії, середовища тестування і тому подібні сервіси.

Infrastructureas a Service (інфраструктура як послуга) – інфраструктура як послуга до використання хмарних процесорів, пам'яті, дисків та мережі, з яких створюються сервери-маршрутизатори та налаштовується мережева топологія під потреби ЗВО.

Завдяки впровадженню ІКТ в освітній процес з'явилися нові можливості індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, зорієнтованого на розвиток самостійного мислення та ефективну організацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти ЗВО. За цих умов, як зазначає Литвинова С., хмарні сервіси є ідеальною платформою для автоматизації освітнього процесу, оскільки по-перше, не потребують витрат на придбання апаратного забезпечення і адміністрування готового рішення, по-друге, дозволяють одночасно співпрацювати великій кількості користувачів, а по-третє, хмарні технології зараз – наймодніший тренд і нашим випускникам жити саме у «хмарному» майбутньому (Литвинова, 2013).

Висновки. Розвиток інформаційних технологій кардинально змінив підхід до перекладу текстів. Від традиційних методів до автоматизованих систем машинного перекладу цей процес досяг нового рівня швидкості та доступності. Зазначаємо, що поєднання лінгвістичних знань людини та інструментів інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості подальшого розвитку перекладацької діяльності.

Отже, застосування інформаційних технологій значно вплинуло на перекладацьку діяльність, а саме, сприяли підвищенню ефективності, точності

та якості перекладу. Однак, подальші дослідження необхідні для вдосконалення автоматизованих систем перекладу та вирішення проблеми їхньої взаємодії з людиною. Надшвидкий розвиток штучного інтелекту вимагатиме подальшого дослідження у цій парадигмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березніков, А. (2018). Види хмарних сервісів: який обрати та огляд хмарних провайдерів. Отримано з <https://www.de-novo.biz/blog/vidi-hmarnih-servisiv-yakij-obrati-ta-oglyad-hmarnih-provaid-8>
2. Бурчардт, А., & Ломмель, А. (2022). *Machine translation quality estimation*. Heidelberg: Springer.
3. Григоренко, Г. (2023). Використання та аналітика штучного інтелекту у перекладацькій діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 67(1), 219–224.
4. Карабан, В. І. (2021). *Теорія і практика перекладу*. Київ: Логос.
5. Кириленко, В., Кириленко, Н., Крижановський, А., & Медведєв, Р. (2023). *Використання інформаційно-комунікаційних технологій у перекладацькій діяльності: навчально-методичний посібник*. Вінниця: Друкарня «Твори».
6. Козубовська, Г. О. (2020). *Автоматизація процесу перекладу: сучасні підходи та перспективи*. Харків: Основа.
7. Литвин, І. М. (2020). Актуальні питання аудіовізуального перекладу: проблема типології. *Вісник гуманітарного наукового товариства*, 20, 228–232.
8. Литвинова, С. Г. (2013). Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами. *Інформаційно-комп'ютерні технології в економіці, освіті і соціальній сфері*, 8, 99–101.
9. Свідер, І. А. (2021). *Інформаційні технології у філології та перекладі: навчально-методичний посібник для філологічних спеціальностей*. Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута».
10. Яненко, Л. П. (2005). Комп'ютерні технології формування іншомовної комунікативної компетенції. У *Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: Тези доповідей* (с. 259–261). Київ: Ленвіт.
11. Allen, J. (2021). *The impact of AI on professional translation*. New York: Routledge.
12. Hutchins, J. (2019). *Machine translation: Past, present, future*. Chichester: Ellis Horwood.
13. Losyeva, N. M., Kyrylenko, N. M., & Kyrylenko, V. V. (2021). Information competence as a basis for students' self-realization: practical experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 4(84), 65–79. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3496>

УДК 378.6:811.111'36:005.336.2

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-73-82

Олена Малінка, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Кафедри іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-7257-4172

elena.malinka17@gmail.com

Інна Лобачук, кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-3807-799

innalobachuk85@gmail.com

Олег Яцишин, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0003-4645-6145

oyatsyshin@vspu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто особливості формування граматичної компетентності здобувачів вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови. Наголошено, що граматична компетентність є базовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності, без якої неможливе ефективне спілкування в академічній, професійній та побутовій сферах. Акцент зроблено на специфіці освітнього процесу для студентів нефілологічних спеціальностей, які зазвичай мають обмежену кількість годин для вивчення мови, що потребує більш інтенсивних та практикоорієнтованих підходів.

Проаналізовано сучасні методи та прийоми навчання, які сприяють успішному засвоєнню граматичних структур. Підкреслено важливість інтеграції граматичних навичок із розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності.

Окрему увагу приділено питанням мотивації студентів, індивідуалізації навчального процесу та професійної спрямованості завдань, що дозволяє підвищити практичну цінність засвоєних знань. У статті також окреслено основні труднощі, що виникають у процесі формування граматичної компетентності, та запропоновано шляхи їх подолання.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці викладання іноземних мов у закладах вищої освіти для підвищення якості підготовки здобувачів нелінгвістичних спеціальностей.

Ключові слова: граматична компетентність, іноземна мова, здобувачі вищої освіти, нелінгвістичні спеціальності, комунікативний підхід, професійна спрямованість.

*Olena Malinka, PhD (Pedagogy), Senior Lecturer
of the Department of Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-7257-4172
elena.malinka17@gmail.com*

*Inna Lobachuk, PhD (Pedagogy), Senior Lecturer
of the Department of Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-3807-799
innalobachuk85@gmail.com*

*Oleh Yatsyshin, PhD (Pedagogy), Associate Professor
of the Department of Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0003-4645-6145
oyatsyshin@vspu.edu.ua*

PECULIARITIES OF FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article focuses on the peculiarities of forming grammatical competence of higher education students majoring in non-linguistic specialties during foreign language learning. It is emphasized that grammatical competence is a fundamental component of foreign language communicative competence, without which effective communication in academic, professional, and everyday contexts is impossible. Special attention is paid to the specifics of the educational process for students of non-philological specialties, who usually have a limited number of hours allocated for language learning, which necessitates more intensive and practice-oriented approaches.

Modern methods and techniques that facilitate the successful acquisition of grammatical structures are analyzed. The importance of integrating grammar skills development with the enhancement of all types of language activities is underlined.

Particular focus is placed on student motivation, individualization of the educational process, and professional orientation of tasks, all of which contribute to increasing the practical value of acquired knowledge. The article also outlines the main challenges encountered during the formation of grammatical competence and proposes ways to overcome them.

The research results can be applied in the practice of teaching foreign languages at higher education institutions to improve the quality of training for students of non-linguistic specialties.

Keywords: grammatical competence, foreign language, higher education students, non-linguistic specialties, communicative approach, professional orientation.

У сучасних умовах глобалізації та інтенсивних міжнародних комунікацій знання іноземної мови, зокрема англійської, є важливою складовою конкурентоспроможності особистості. Одним із ключових елементів іншомовної комунікативної компетентності виступає граматична компетентність, яка забезпечує правильність і точність мовлення, сприяє адекватній передачі змісту й структури висловлювань.

Формування граматичної компетентності в здобувачів вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей має свої особливості, обумовлені передусім рівнем їхньої мовної підготовки. **Актуальність** дослідження визначається необхідністю пошуку ефективних підходів до формування стійких граматичних навичок в умовах сучасного освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування граматичної компетентності у процесі навчання іноземної мови є об'єктом постійної уваги науковців. Так, С.Ніколаєва у своїх роботах підкреслює важливість комунікативного підходу, в основі якого лежить інтеграція граматичних знань у мовленнєву діяльність учнів (Nikolaieva, 2013). Дослідниця стверджує, що граматичні навички повинні формуватися через практичне використання мовних одиниць у реальних або змодельованих ситуаціях спілкування. О.Тарнопольський розглядає граматичну компетентність як системний компонент іншомовної комунікативної компетентності й акцентує увагу на необхідності контекстуального підходу до вивчення граматичних явищ (Tarnopols'kyi, 2006). Автор зазначає, що успішне формування граматичних навичок відбувається тоді, коли граматику вивчається не ізольовано, а в контексті мовленнєвих ситуацій. На сучасному етапі велика увага приділяється застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання граматики (роботи О. В. Коломієць, Ю. В. Костюк). Вчені підкреслюють, що використання цифрових ресурсів сприяє підвищенню мотивації учнів і забезпечує можливості для індивідуалізації навчання. Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що формування граматичної компетентності є складним процесом, що потребує комплексного підходу, поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, а також створення сприятливого мовного середовища.

Метою статті є аналіз особливостей формування граматичної компетентності здобувачів вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей на

заняттях з іноземної мови та обґрунтування ефективних методичних підходів і прийомів для досягнення цієї мети.

Виклад основного матеріалу. Володіння іноземною мовою у сучасний період інтеграції у світове товариство передбачає розуміння та правильне застосування граматичних конструкцій в процесі комунікації. Без знань граматики неможливе повноцінне спілкування ні у письмовій формі, ні в усній. Відтак, формування граматичної компетентності у здобувачів вищої освіти є важливим складником освітнього процесу, що передбачає формування ґрунтовних та якісних знань з іноземної мови.

Н.Скляренко під граматичною компетентністю розглядає здатність людини «правильно продукувати усні та письмові висловлювання відповідно до граматичних правил і розуміти граматику структур, які використовуються в мовленні іншими. Граматичні знання та граматичні навички є основними компонентами граматичної компетентності» (Skliarenko, 2011, p.15). О.Касаткіна зазначає, що «щоб знати граматику, досить вивчити певну сукупність теоретичних видань, оволодіти ж граматикою означає навчитися застосовувати відповідні правила на практиці» (Kasatkina, 2011, p. 52). Отже, ми розглядаємо граматичну компетентність як здатність використовувати граматичні засоби мови відповідно до норм і комунікативних завдань. Вона включає знання граматичних правил, уміння їх застосовувати в мовленні та автоматизацію відповідних навичок. Для здобувачів нелінгвістичних спеціальностей важливо досягти функціональної грамотності, яка дозволяє ефективно користуватися мовою у професійному та повсякденному спілкуванні.

Оскільки здобувачі вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей зазвичай мають обмежений обсяг навчальних годин для вивчення іноземної мови, формування граматичної компетентності має відбуватися максимально ефективно та цілеспрямовано. Серед основних особливостей її формування у даної категорії учасників навчального процесу є:

- комунікативна спрямованість: граматика повинна засвоюватися в контексті реального спілкування;
- професійна орієнтація: вправи та завдання мають відображати професійну тематику здобувачів;
- інтеграція граматичних навичок із іншими видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням та письмом;
- опора на міжмовні аналогії: використання рідної мови як допоміжного засобу у поясненні складних граматичних явищ.

Крім недостатньої кількості навчального часу в процесі оволодіння іноземною мовою, здобувачі нелінгвістичних спеціальностей часто мають низьку мотивацію до вивчення граматики, що в свою чергу може бути викликано дещо формалізованим підходом без практичного застосування. Для подолання цих викликів необхідно: 1) акцентувати увагу на практичному значенні граматичних знань; 2) формувати позитивну мотивацію через демонстрацію

реальної користі володіння іноземною мовою для кар'єри; 3) застосовувати принципи індивідуалізації навчання, враховуючи потреби і рівень підготовки кожного здобувача.

На думку багатьох дослідників, серед яких О.Вовк, О.Даниленко, Н.Дячок, І.Кіркоська, Т.Пристайко, Л.Семак, С.Brumfit, К.Danson, та ін., найбільш доцільним засобом формування граматичної компетентності є застосування системи вправ у навчанні, де під вправою розуміють спеціально організоване багаторазове виконання дій та операцій у навчальних умовах, метою якого постає оволодіння навичками чи їх удосконалення. Ми поділяємо думку науковців, що засвоїти граматику можливо лише через активну практичну діяльність із граматичним матеріалом.

Під системою вправ для формування граматичної компетентності в учнів ми розуміємо організацію освітніх дій, що мають виконуватись у певній кількості та послідовності, а також враховувати закономірність формування умінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності з можливістю забезпечення максимально високого рівня оволодіння граматичним матеріалом у заданих умовах (Tryhub, 2014, р. 74-77).

Здобувачі вищої освіти переважно характеризуються розвиненим логічним мисленням, здатністю до абстрагування та аналізу, що слід враховувати під час організації навчального процесу. Ефективне формування їхніх граматичних навичок має передбачати:

- використання контекстуального навчання, де граматика вводиться через автентичні комунікативні ситуації;
- поєднання індуктивного та дедуктивного підходів до вивчення граматичних явищ;
- активне застосування інтерактивних методів роботи (ігрові технології, проєктна діяльність, рольові ігри).

Важливу роль відіграє їхня мотивація: усвідомлення практичної цінності граматики стимулює активність і самостійну роботу над мовними навичками.

До ефективних прийомів формування граматичної компетентності здобувачів нелінгвістичних спеціальностей належать:

- 1) інтеграція граматичних вправ у систему комунікативних завдань;
- 2) використання вправ на трансформацію та підстановку в контексті мовленнєвої діяльності;
- 3) організація навчання через рефлексію граматичних структур у власних висловлюваннях.

Особливої уваги потребує індивідуалізація навчання з урахуванням мовного рівня, стилю навчання та інтересів кожного здобувача (Shemuda, Skliarenko, 2023).

Рівень граматичної компетентності здобувачів вищої освіти визначає їхню здатність застосовувати граматичні структури мови як на письмі, так і в усному мовленні. Формування граматичної компетентності зумовлює розвиток навичок практичного використання та реалізацію у мовленні граматичних правил та

структур у різних мовних ситуаціях. Відтак, цілком ствердно можна сказати, що граматична компетентність являє собою одну із складових комунікативної компетентності.

У контексті навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей формування граматичної компетентності передбачає (на основі аналізу праць О.Бігич, Н.Бориско, Г.Борецька):

1) розуміння граматичних концепцій, зокрема розуміння граматичних правил використання тих чи інших часових форм активного й пасивного стану, структур запитань та заперечень тощо;

2) активне використання граматики, що передбачає здатність використовувати граматичні правила для побудови власних речень, текстів чи висловлювань;

3) гнучкість у застосуванні граматики, тобто здобувачі повинні бути здатні варіювати граматичні структури у залежності від конкретного контексту та мовної ситуації;

4) усвідомлення граматичних аспектів у мовленні, що передбачає усвідомлене ставлення здобувачів до власного застосування граматичних правил та готовність до виправлення помилок;

5) застосування граматики у писемній формі, що передбачає оволодіння навичками застосування граматичних правил при написанні творів, есе чи інших творчих письмових робіт.

Методологічний компонент у змісті навчання граматичного аспекту мовлення передбачає формування у здобувачів вищої освіти навичок самостійної роботи і навичок взаємодії з іншими учасниками навчального процесу на всіх етапах роботи над граматичним матеріалом.

На етапі ознайомлення відбувається робота над лінгвістичним компонентом змісту граматичної сторони іноземної мови, коли здобувачі знайомляться з правилами, фіксують теоретичну інформацію письмово. Після обговорення та ретельного аналізу правила застосовуються на практиці, у мовних аналітичних вправах.

Етап формування граматичних навичок передбачає розвиток у здобувачів здатності відносно точно відтворювати досліджуване явище у типових для його функціонування ситуаціях за рахунок варіювання умов спілкування, що вимагають адекватного граматичного оформлення висловлювання. Для цього використовуються різні види умовно-мовленнєвих вправ – імітативні, підстановочні, трансформаційні та репродуктивні (Hurman, 2021).

На етапі вдосконалення граматичної навички відбувається вживання граматичного явища, що активізується, відповідно до мовних обставин. Удосконалення граматичної навички доцільно проводити за допомогою актуалізації у навчальній розмові нової граматичної структури у складі діалогічних та монологічних висловлювань у ситуаціях спілкування; вживання різного типу граматичних структур; включення освоєного граматичного

матеріалу в нові ситуації, що передбачають перемежовані протиставлення граматичних структур тощо (Kyrylenko, 2019).

Все викладене говорить про необхідність володіння здобувачами великою кількістю дій та взаємодій на всіх етапах навчання граматичного аспекту іншомовного мовлення. Тільки в цьому випадку вони зможуть діяти автономно при оволодінні граматикою мови. Під час самостійної роботи над граматичним матеріалом здобувачі включаються в активну навчальну діяльність на всіх її фазах, а саме, на мотиваційно-орієнтаційній, виконавчій та контрольній, щоб опанувати дії планування, виконання та самоконтролю.

При взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, здобувачі залучаються до взаємодії планування з урахуванням цілей, задач та результату мовленнєвої діяльності; до взаємодії реалізації плану за допомогою запропонованих викладачем способів та засобів для отримання результату діяльності та взаємодії поточного контролю за адекватністю та правильністю виконуваних дій. Всі ці навчальні дії та взаємодії є способами роботи з метою набуття граматичних знань, навичок та вмінь. Така діяльність дозволяє здобувачеві, з одного боку, самостійно будувати мовні конструкції на основі набутих знань, сформованих навичок та отриманого мовного досвіду, а з іншого боку, взаємодіяти з іншими учасниками в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності (Komar, 2019).

Нижче розглянемо види вправ та різновиди завдань, що можуть застосовуватись для формування граматичної компетентності в процесі вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей.

Підготовчі вправи слугують для підготовки здобувачів до опанування нового граматичного матеріалу, що може включати в себе різні приклади, ілюстрації, формування асоціацій, що уможливають розуміння нового граматичного матеріалу. Репродуктивні вправи є повторювальними вправами, що спрямовані на закріплення граматичних правил, наприклад у вигляді відпрацювання правильного утворення речень чи вживання різних часів. Ситуативні вправи слугують для використання реальних чи вигаданих ситуацій, де здобувачі повинні застосовувати граматичні правила, наприклад, у вигляді рольових ігор. Творчі вправи спрямовані на розвиток творчих умінь та навичок здобувачів, а також на безпосереднє застосування граматичних структур у нестандартних ситуаціях, що пов'язано із написанням власних оповідань, віршів чи розв'язанням креативних завдань. Вправи для самоперевірки дають здобувачам змогу перевірити розуміння граматичних тем, виконуючи завдання самостійно, наприклад у вигляді тестування, кросвордів чи інших завдань.

Відтак, різноманітність видів вправ уможливорює створення комплексного підходу до формування граматичної компетентності як однієї зі складових комунікативної компетентності здобувачів нелінгвістичних спеціальностей на заняттях з іноземної мови, роблячи при цьому навчання ефективним та цікавим для них.

Перелік, поданий вище, не є повним, однак навіть використання запропонованих вправ та завдань сприятиме формуванню граматичної компетентності високого рівня та допоможе здобувачам нелінгвістичних спеціальностей упевнено застосовувати граматичні структури у різних ситуаціях.

Задля якісного та ефективного застосування такого спектру вправ та завдань для формування граматичної компетентності, на наш погляд, мають бути дотримані певні психолого-педагогічні умови (на основі аналізу праць С.Дубовик, Н.Корінчук, В.Миськів, А.Фесенко).

Перша умова – інтерактивність навчання, що дозволяє застосовувати цілий спектр інтерактивних технологій та сприяє активному залученню здобувачів нелінгвістичних спеціальностей у навчальний процес, зокрема заохочує їх до використання граматичних конструкцій у різних ситуаціях. Ця умова передбачає необхідність педагогічної взаємодії на основі створення групової роботи та проєктної форми організації навчання між учасниками освітнього процесу, організацію дискусій та обговорень, де здобувачі матимуть змогу висловлювати аргументи та власні думки, а також дослухатись до позицій інших. Зокрема, ця педагогічна умова передбачає використання різних технологій, наприклад, електронної дошки, презентаційних матеріалів, відеоматеріалів, різного мультимедійного контенту, онлайн-ресурсів, віртуальних екскурсій, використання спеціалізованих програм та веб-додатків, що дозволить зробити навчання цікавим та динамічним.

Друга умова – контекстне навчання, в рамках якого відбувається інтеграція граматичних правил у реальні комунікативні ситуації. Це дозволить показати здобувачам реальне застосування граматичних конструкцій у різних контекстах та комунікативних завданнях. Відтак, контекстне навчання виступає педагогічною стратегією, що зосереджується на вивченні матеріалу, що має практичне значення для здобувачів. Контекстне навчання можливо реалізовувати за допомогою сценаріїв реального життя, створення та впровадження проєктів та досліджень, вивчення граматичних конструкцій через дію, а також з можливістю візуалізації теорії та практики.

Третьою умовою є збалансованість вправ, що формуватимуть граматичну компетентність. Дана умова передбачає розробку багатоаспектних завдань, що охоплюватимуть різні концепти граматики, наприклад часи, модальні дієслова, порядок слів тощо; пропонування змішаних типів вправ як для репродукції матеріалу, так і для аналізу; виконання творчих завдань; різноманітність форматів вправ, що передбачають індивідуальні чи групові форми взаємодії, письмові чи усні тощо; інтерактивність вправ, що уможливлює залучення до освітнього процесу інтерактивних онлайн-ресурсів та програм з вивчення граматики тощо.

Четверта умова – підтримка мотивації здобувачів до навчання, що забезпечується цікавим та стимулюючим контекстом для вивчення граматики. Зміст навчального матеріалу повинен мати для здобувача особистісне значення і

задовольняти його потребу в спілкуванні. Особистісно значуща інформація, здатна викликати внутрішню потребу до оволодіння нею, максимально сприяє запам'ятовуванню мовного матеріалу і є одним з важливих критеріїв відбору навчального матеріалу. Доступність навчального матеріалу є ще одним надзвичайно важливим критерієм, адже яким би цінним чи цікавим не був предмет, вивчення його не буде ефективним за низької його доступності для суб'єкта. Дана умова реалізовується за допомогою:

- 1) обговорення цікавих тем та опрацювання текстів, що пов'язані з інтересами здобувачів; використання відеоматеріалів чи інших ресурсів;
- 2) впровадження ігрових елементів у навчальний процес за допомогою граматичних ігор, організації конкурсів, гравців, команд чи розваг;
- 3) надання здобувачам опорних матеріалів, що допомагають зрозуміти важливість граматичних правил чи конструкцій;
- 4) урахування позитивного підходу в організації навчання та оцінювання, що дозволє стимулювати самовдосконалення знань, умінь та навичок здобувачів вищої освіти;
- 5) надання конструктивних відгуків та похвали здобувачам за їхні успіхи у вивченні граматики, наголошуючи на їхніх досягненнях;
- 6) індивідуалізації навчання з можливістю створення індивідуальних планів, з урахуванням інтересів, мотивів чи потреб, а також розробки диференційованих завдань до матеріалу, що опрацьовується.

Висновки. Формування граматичної компетентності здобувачів вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей вимагає системного, цілеспрямованого підходу, що спирається на комунікативну методику та враховує їхні психологічні особливості й рівень мовної підготовки. Ефективність процесу значною мірою залежить від мотивації здобувачів, контекстуалізації граматичного матеріалу та застосування інтерактивних технологій. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка диференційованих програм граматичної підготовки з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурман О. Формування граматичної компетенції з використанням мовленнєвих ситуацій на уроках англійської мови у старших класах закладів загальної середньої освіти. 2021. 252 с. URL: https://fisf.sspu.edu.ua/images/2021/gerfil/zbirnik_2021_7fae1.pdf
2. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 59. С. 52–55.
3. Кириленко М. О. Труднощі формування граматичної компетентності в учнів середньої школи. 2019. С. 97-98 URL: https://science.btsau.edu.ua/sites/default/files/tezy/tezy_lingvo_stud_18.04.2019.pdf
4. Комар О. А., Байдюк Л. М. Методика навчання іноземної мови. *Лекційний курс з практикумом*/ укл. Умань, 2019. 96 с.
5. Ніколаєва С. Ю. (ред.). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. К.: Ленвіт. 2013
6. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 15–25.
7. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б.Тарнопольський, М.Р.Кабанова. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

8. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 10. Т. 2. С. 74–77.
9. Shemuda M., Skliarenko O. Means of Formation of Foreign Language Grammatical Competence. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [ред.-упор. М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Гельветика, 2023. Вип. 61. Том 3. С. 294-300.

УДК 378.147.091.33:004.8]:811.111
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-83-90

*Ольга Кудельська, асистент кафедри
англійської мови і методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м.Вінниця, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7314-5812>
olha.kudelska@vspu.edu.ua*

*Олена Мельницька, асистент кафедри
англійської мови і методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м.Вінниця, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0397-9352>
olena.melnytska@vspu.edu.ua*

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: АНАЛІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДОДАТКІВ

Стаття спрямована на дослідження шляхів оптимізації процесу вивчення іноземної мови, зокрема англійської, за допомогою технологій штучного інтелекту (ШІ). У центрі уваги знаходиться аналіз функціональних можливостей ШІ-додатків, які допомагають удосконалювати ключові мовні навички, зокрема письмо, усне мовлення, вимову, аудіювання та лексику. Дослідження спрямоване на визначення ефективних стратегій інтеграції ШІ-технологій у навчальний процес для підвищення результативності вивчення мови. У дослідженні використано комплексний підхід, що включає аналіз функціональних можливостей ШІ-додатків, таких як Grammarly, Hemingway Editor, BoldVoice, Duolingo, а також порівняльний метод для оцінки їхньої ефективності. Новизна дослідження полягає в огляді сучасних ШІ-додатків, які стрімко розвиваються і дедалі частіше використовуються в освіті, але ще не були достатньо досліджені з точки зору їхнього впливу на процес вивчення іноземних мов. Дослідження підкреслює необхідність подальшого вивчення ШІ-технологій у контексті освіти, оскільки їхній потенціал залишається недостатньо розкритим через швидкий розвиток і новизну таких додатків. Згідно з результатами аналізу, застосування інструментів штучного інтелекту (ШІ) демонструє потенціал для оптимізації процесу розвитку мовних навичок. Важливо зазначити, що використання ШІ вимагає критичного підходу до оцінки наданої інформації. Індивідуалізований характер ШІ-додатків обмежує їх застосування в груповій практиці, однак вони можуть бути ефективними для самостійного опрацювання матеріалу. Водночас, необхідно враховувати можливість технічних збоїв та похибок у роботі ШІ-інструментів. Рекомендується інтегрувати ШІ-додатки в навчальний процес як допоміжні засоби, а не як основні. Також, слід організувати професійний розвиток педагогів для ефективної роботи з ШІ-технологіями та проводити регулярну оцінку їхньої ефективності. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення методик викладання іноземних мов у навчальних закладах, зокрема шляхом впровадження інтерактивних і комунікативних методів навчання.

Ключові слова: «навчання іноземних мов; персоналізація навчання; ІТ технології; штучний інтелект; ШІ-додатки;»

Olha Kudelska, Assistant of the Department of Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-7314-5812>

olha.kudelska@vspu.edu.ua

Olena Melnytska, Assistant of the Department of Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-0397-9352>

olena.melnytska@vspu.edu.ua

OPTIMIZATION OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION PROCESSES WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES: ANALYSIS OF APPLICATION FUNCTIONALITY

The the aim of the article is to study the way of optimizing the process of learning a foreign language, in particular English, using artificial intelligence (AI) technologies. The focus is on analyzing the functionality of AI applications that help improve key language capabilities, including writing, speaking, pronunciation, listening, and vocabulary. The study is aimed at identifying effective strategies for integrating AI technologies into the educational process to improve language learning. The study uses a comprehensive approach that includes an analysis of the functionality of AI applications such as Grammarly, Hemingway Editor, BoldVoice, Duolingo, as well as a comparative method to assess their effectiveness. The originality of the research lies in the examination of modern applications based on AI technology, which are rapidly developing and are increasingly used in education, but have not yet been sufficiently studied in terms of their impact on the process of learning foreign languages. The study highlights the necessity of further study of AI technologies in the context of education, as their potential remains insufficiently unlocked due to the rapid development and novelty of such applications. According to the results of the analysis, the use of artificial intelligence (AI) tools demonstrates the potential to optimize the process of language skills development. It is important to note that the use of AI requires a critical approach to evaluating the information provided. The individualized nature of AI applications limits their use in group practice, but they can be effective for independent study. At the same time, it is necessary to take into account the possibility of technical failures and errors in the operation of AI tools. It is advised to integrate AI applications into the educational process as additional tools, not as the leading ones. Also, professional development for teachers should be organized to ensure effective work with AI technologies and regular evaluation of their effectiveness. The findings can be used to improve the methods of teaching foreign languages in educational institutions.

Keywords: “IT technologies; artificial intelligence; AI applications; foreign language learning; personalization of learning;”

Актуальність нашого дослідження визначається нагальною потребою пристосування методів мовної освіти до нових реалій обумовлених стрімким прогресом інформаційних технологій, в особливості, динамічним розвитком ШІ(штучного інтелекту) та його імплементацією у мовно-дидактичні застосунки. На момент дослідження, спостерігається нестача систематизованого аналізу функціональних можливостей цих застосунків, їхньої педагогічної ефективності та відповідності освітнім цілям.

Постановка проблеми. Новітні технології активно модифікують підходи до навчання іноземних мов. На даному етапі, штучний інтелект вже здатен розробляти персоналізовані навчальні програми, які орієнтуються на індивідуальні потреби учня та сприяють результативному засвоєнню матеріалу. Не зважаючи на те, що додатки на основі ШІ(штучного інтелекту) можуть задавати вектор навчального процесу, вони досі залишаються недостатньо вивченими щодо їхніх функціональних властивостей і поки що мало апробованими на практиці.

Аналіз досліджень. Фактор того, що штучний інтелект не тільки сприяє освітньому процесу, але й одночасно ставить його під загрозу, обумовив низку досліджень, які аналізують як позитивний потенціал ШІ у підвищенні ефективності навчання, так і виклики, пов'язані з етичним, педагогічним та технологічними аспектами його впровадження. Серед найактуальніших праць, які вивчають використання штучного інтелекту в освіті, варто зазначити роботу С. Авасті та Й.Соні (Awasthi, Soni, 2023), де було розглянуто та проаналізовано переваги та недоліки використання додатків і платформ на основі штучного інтелекту.

Опанування іноземної мови є комплексним процесом та включає низку аспектів: розвиток письма, аудіювання та усного мовлення. У цьому контексті, з'являються ШІ-додатки, розроблені для сприяння розвитку зазначених компетенцій. Іноземні дослідники часто приділяють увагу саме окремим аспектам вивчення мови та впливу штучного інтелекту на них. До прикладу, робота У. Фадхілах (Fadhilah, 2019, pp.163–166) спрямована на дослідження ефективності використання ШІ-додатку «Grammarly» у процесі освоєння навичок письма іноземною мовою. У своїй науковій праці І.Топал (Topal, 2023, pp.243–250) вивчає вплив ШІ-платформи «BoldVoice» на розвиток усного мовлення та покращення американського варіанту вимови. Т. Давеліта Р. Махюб (Daweli, Mahyoub, 2024, pp. 160 –171) у статті «Exploring EFL Learners' Perspectives on Using AI Tools and Their Impacts in Reading Instruction: An Exploratory Study» розглянули можливості різноманітних ШІ-інструментів та їх результативність у вдосконаленні навички читання.

Вітчизняні науковці також присвячують свою увагу дослідженням штучного інтелекту у контексті опанування іноземних мов. Однак, кількість таких праць поки що залишається меншою порівняно з обсягом досліджень на цю тематику у міжнародному науковій спільноті. Дослідження часто відображають специфіку української освіти, зокрема потребу в доступних і недорогих технологіях, а також адаптацію до двомовного середовища (українська та іноземна мова). Дослідники А. Коломієць та О. Кушнір (Коломієць, Кушнір, 2024, с. 45 – 57) звертають увагу на революційний потенціал ШІ, акцентуючи увагу на етичних і практичних викликах, пов'язаних з використанням цієї технології. Більшість українських досліджень мають теоретичний характер і рідко включають емпіричний аналіз конкретних ШІ-додатків (наприклад, Duolingo, BoldVoice чи ElsaSpeak) у контексті вивчення іноземних мов українськими студентами. Однак, серед вітчизняних наукових праць варто відзначити дослідження Громової І. І., Мартинюк Н. В., Шевченко О. В. (Громова, Мартинюк, Шевченко, 2020, ст. 9–33). Дана праця орієнтована на підготовку освітян та включає розділ про використання ШІ у викладанні іноземних мов. Автори статті проаналізували те, як адаптивні платформи можуть допомагати вчителям створювати індивідуальні програми для учнів, зокрема для покращення лексики та граматики.

Метою даної статті є аналіз можливостей штучного інтелекту у контексті освоєння іноземних мов та дослідження платформ, які експлуатують цю технологію. Відповідно перед нами стоять наступні **завдання**:

1. визначити та схарактеризувати ключові функціональні особливості додатків на основі ШІ, застосованих у вивченні мов;
2. проаналізувати ефективність застосування технології штучного інтелекту для покращення мовної компетенції учнів;
3. розглянути доцільність інтеграції таких додатків для оволодіння фонетичним та лексичним матеріалом іноземної мови, а також розвитку навичок говоріння та письма.;

Виклад основного матеріалу. Розвиток технологій великих даних, хмарних обчислень, штучних нейронних мереж і машинного навчання дозволив розробникам створити механізм, який здатний імітувати людський інтелект. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, вживає термін «штучний інтелект» для визначення «організованої сукупності інформаційних технологій, застосування яких дозволяє виконувати складні комплексні завдання за допомогою системи наукових методів досліджень та алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» (Про схвалення, 2020).

Наразі ШІ розглядається багатьма як невід’ємна рушійна сила, яка може призвести до четвертої промислової революції, і, як наслідок, це може спровокувати чергову революцію в освіті (Xuesong et al. 2021, p.1).

Методики вивчення іноземних мов, безумовно, зазнали впливу дигітальної революції, адже конвенційні підходи почали поволі поступатись місцем інноваційним технологічним рішенням. У поєднанні з поточними освітніми реформами такими як діджиталізація освітніх ресурсів, гейміфікація та персоналізоване навчання, з’являється багато можливостей для розробки додатків зі штучним інтелектом з подальшим використанням в освіті. Додатки на основі ШІ(штучного інтелекту) наразі вже здатні адаптувати навчальні матеріали до рівня знань і стилю навчання користувача, що робить процес більш гнучким та допомагає створити індивідуальну траєкторію навчання. Освітянам варто переглянути існуючі можливості штучного інтелекту та визначити потенційні шляхи оптимізації навчального процесу. ШІ-платформи пропонують різноманіття функцій, які можуть полегшити роботу вчителя та урізноманітнити хід навчання. Безумовно, працівники освіти мають усвідомлювати недоліки штучного інтелекту, як в етичному аспекті, так і в технічному. Не зважаючи на те, що штучний інтелект є високотехнологічною розробкою, яка здатна генерувати та адаптувати інформацію, її не можна вважати абсолютно достовірною, адже алгоритм не завжди може зрозуміти запит та виконати його, в силу обмеженого доступу до даних.

Вивчення іноземних мов є багатограним процесом, який охоплює розвиток таких ключових навичок, як розуміння на слух, усне мовлення, читання, письмо та засвоєння граматичних і лексичних особливостей мови. На даному етапі розвитку, додатки на основі штучного інтелекту можуть забезпечити розвиток цих умінь.

Серед додатків, які поєднують у собі покращення навичок сприйняття на слух та говоріння(з фокусом на вимові), варто звернути увагу на «ELSA» (English Language Speech Assistant). Даний застосунок аналізує вимову учня за допомогою штучного інтелекту та будує навчальний курс, базуючись на помилках, які було зроблено під час тестування. Додаток містить понад 200 тем та понад 5000 уроків, доступних з будь-якого мобільного пристрою, щоб студенти могли легко тренувати навички в будь-якому зручному для них середовищі.(Кудельська, Мельницька, 2022, с.102) Безумовною перевагою даної платформи є можливість обирати акцент над яким працюватиме користувач. Пропонуються наступні варіанти: 1) британська англійська; 2) американська англійська; 3) австралійська англійська. Важливо зазначити, що додаток також бере до уваги стать користувача та адаптує завдання відповідно до цього фактору, роблячи процес навчання більш ефективним. Застосунок покращує не лише вимову, але і навичку сприймати на слух, адже учень має імітувати звуки та інтонацію носіїв, яку вони чують у записі.

Однак, у ході тестування нами даного додатку було помічено, що штучний інтелект не завжди правильно оцінює користувача, адже при навмисному порушенні нами правил вимови звуків та інтонаційних патернів застосунок вказував на гарний результат. Даний фактор може негативно вплинути на прогрес учня, знижуючи ефективність навчання.

У ході дослідження ми проаналізували роботу ще одного ШІ-дodatка, який виявився більш точним у аналізі та оцінюванні результатів користувача. «BoldVoice» - це мобільний додаток, який забезпечує навчання та відпрацювання вимови і базується на основних принципах комп'ютерних інструментів для тренування вимови, з потужною слуховою функцією, що підтримується відеоуроками від тренерів з акценту та автоматичним розпізнаванням мовлення для негайної та всебічної оцінки. Додаток використовує передові технології штучного інтелекту (ШІ) та розпізнавання мови для аналізу мовленнєвих зразків користувачів. Він орієнтований на людей, для яких англійська мова не є рідною і які прагнуть покращити виразність і впевненість у своєму мовленні(Toral, 2023, p.243). Однак, даний додаток розрахований на користувачів з високим рівнем англійської мови, які можуть оперувати складними граматичними конструкціями та володіють багатим словниковим запасом.

Варто звернути увагу на те, що застосунок пропонує різний функціонал в залежності від плану підписки. При підписці на більш просунутий тарифний план «BoldVoice Super» користувач, окрім завдань на покращення вимови, отримує функцію користування ШІ-чатом. Чат зі штучним інтелектом містить понад 100 сценаріїв рольових ігор для відпрацювання навичок спілкування зі

III-партнером. Користувачі також можуть створювати власні діалоги на будь-яку тему і отримувати миттєвий зворотний зв'язок під час розмови.

Обидва вищезгадані додатки надають змогу працювати з окремими звуками, що робить їх придатними для експлуатації в навчальному процесі при вивченні певних звуків або їх комбінацій. Однак, ми схильні вважати, що ці застосунки доцільніше використовувати для самостійної роботи учнів за межами класу, аніж під час групових занять. Це пояснюється тим, що після виконання кожного завдання штучний інтелект створює наступну вправу базуючись на успішності виконання попередньої. Відповідно, кожен користувач отримує різні завдання в різному обсязі.

Однією з навичок, над якою активно працюють при вивченні англійської мови є письмо. Ця навичка вимагає не лише широко словникового запасу та знання граматики, а і уміння чітко та послідовно формулювати думки, дотримуватись структури та стилю написання. Розвиваючи цей навик у своїх учнів за допомогою штучного інтелекту, освітянам варто проявити обачність, адже надмірне користування III-додатками може призвести до втрати учнями здатності самостійно аналізувати свої помилки та критично оцінювати власний текст.

Одним із ресурсів для розвитку навички письма, який можна імплементувати у навчальний процес, є «Grammarly». Дану платформу було створено вітчизняними розробниками і запущено в експлуатацію в 2009 році.

«Grammarly» доступна як розширення для «Google Chrome» і може виявляти граматичні помилки, орфографічні помилки, неправильну побудову речень і перевіряти на плагіат. Ці інструменти можуть бути корисними для вивчення правил і виправлення помилок, оскільки вони дають змогу учням/студентам виконати завдання, а потім виправити помилки. «Grammarly» - найпотужніший інструмент, який користувачі можуть використовувати для перевірки неточностей у своїй текстовій роботі. Платформа виявляє та коригує прийменникові помилки, неправильне відмінювання дієслів, неправильне вживання іменників, а також виправляє слова, які вживаються не за призначенням.(Fitria, 2021, р.66). Однак, перед тим як здійснити аналіз, користувач має задати певні параметри, вказавши аудиторію, рівень формальності, галузь та ціль тексту. Дані параметри сприятимуть правильному аналізу та оцінці роботи.

Ще одним додатком з подібним функціоналом є «Hemingway Editor». Фокус даного додатка спрямований на те аби зробити текст більш читабельним та лаконічним. Ресурс орієнтований на те, щоб допомогти уникнути складних конструкцій, пасивного стану, що часто впливають на сприйняття тексту. Даний метод не завжди є актуальним для користувачів, але підходить для написання ділових листів, блогів чи навчальних матеріалів. За постійного користування «Hemingway Editor» допомагає користувачам «інтуїтивно» уникати типових помилок у стилі, формуючи кращі навички письма.

На відміну від «Grammarly», цей додаток не виправляє граматичні помилки, а фокусується виключно на стилі.

Повертаючись до негативних аспектів використання ШІ-додатків для поліпшення навички письма, ватро зазначити, що хоча такі інструменти є надзвичайно корисними для вдосконалення цього навичу, вони не зможуть замінити глибокого розуміння мови, яке приходить разом з практикою та рефлексією.

Працівникам освіти слід використовувати ШІ як допоміжний інструмент, а не як основний метод навчання, спонукаючи учнів спочатку самостійно працювати та рефлексувати над текстами, а вже потім звертатись до дигітальних технологій для корекції та вдосконалення. Більше того, штучний інтелект не завжди здатен врахувати певний культурний контекст чи специфічний стиль того чи іншого завдання. Найбільш ефективний та збалансований розвиток навички письма може бути забезпечений лише синтезом людського підходу та технологічних можливостей.

Додатком, який поєднує вдосконалення як навичок говоріння, так і письма є «SmallTalk2Me». Дана платформа частково підтримується алгоритмами штучного інтелекту та фокусується на підготовці до міжнародного мовного іспиту IELTS. Основними продуктами даної платформи є симулятори усної та письмової частин IELTS. У обох випадках штучний інтелект аналізує початковий рівень користувача, враховуючи всі сильні та слабкі аспекти продемонстрованих вмінь, у тому числі граматичну точність, використання словникового запасу і те, з якою швидкістю було виконано завдання. Програма надає детальний зворотній зв'язок про роботу та визначає аспекти, які потребують вдосконалення.

Ще одна специфічна функція, яку пропонує додаток є симуляція робочої співбесіди. Дану опцію можна використовувати під час опрацювання теми «Jobs and Professions». Користувач може задати параметри ШІ-рекрутеру і він спрямує хід інтерв'ю відповідно до робочої позиції, на яку претендує «кандидат». Після першої спроби ШІ-рекрутер надасть рекомендації щодо мовного аспекту та покращення загального враження, задля того аби підвищити результативність.

Окрім розвитку усного мовлення, додаток також пропонує ШІ-асистента для покращення лексичного запасу. Користувачі мають змогу обрати тему над якою бажають працювати, після чого штучний інтелект розробляє вправи, покладаючись на інтереси та мовний рівень. Завдання подаються у форматі тексту з цільовою лексикою, що також сприяє вдосконаленню навичок читання. Після цього учневі ставлять запитання, відповіді на які вимагають вживання цих слів. На завершення, щоб закріпити слова у мовленні, учня просять скласти розповідь з їх використанням. Далі SmallTalk AI аналізує мовлення за такими показниками: плавність і зв'язність, лексичний запас, граматичний діапазон і точність та вимова, і надає зворотній зв'язок.

Ще одним ресурсом для вивчення іноземних мов за допомогою штучного інтелекту є «Duolingo». На початковому етапі свого розвитку, платформа була спрямована на самостійне вивчення мови, однак нещодавно до функціоналу було

додано розділ для вчителів, де вони можуть проєктувати свої курси та підлаштовувати їх під потреби учнів. Крім того, гейміфіковані інструменти ШІ підвищують залученість, роблячи процес навчання динамічним і захоплюючим, що призводить до кращого запам'ятовування. Це забезпечує ефективне навчання та дозволяє зосередитися на слабких місцях. За підпискою «Duolingo Max» користувачі мають доступ до покращеної версії штучного інтелекту, яка надає змогу вести розмову з мовними ботами та забезпечує пояснення відповідей.

Висновки. Інтеграція технологій штучного інтелекту в процес вивчення англійської мови має значні переваги, оскільки підвищує мотивацію, забезпечує персоналізацію навчання та надає постійний доступ до інтерактивних освітніх ресурсів. Додатки на основі штучного інтелекту, такі як Grammarly, Hemingway Editor, BoldVoice та Duolingo, відіграють вирішальну роль у покращенні мовних навичок студентів, пропонуючи автоматизований зворотній зв'язок, виправлення в режимі реального часу та адаптивні навчальні траєкторії. Ці інструменти допомагають учням вдосконалювати вимову, розширювати словниковий запас і зміцнювати граматичні навички за допомогою інтерактивних вправ і оцінювання на основі штучного інтелекту.

Аналіз додатків на основі штучного інтелекту демонструє їхню ефективність в оптимізації вивчення мови. На відміну від традиційних методів, додатки зі штучним інтелектом пропонують індивідуальний підхід до навчання, адаптуючи уроки до рівня володіння мовою кожного студента. Системи розпізнавання мови та зворотного зв'язку з вимовою на основі штучного інтелекту сприяють кращому розвитку розмовної мови, а помічники з граматики та письма сприяють більш точному та зв'язному письмовому спілкуванню.

Незважаючи на ці переваги, додатки зі штучним інтелектом слід інтегрувати як додаткові інструменти, а не як основні методи навчання. Їх ефективність залежить від правильного впровадження в освітній процес поряд із традиційними підходами до викладання мови. Важливо також визнати потенційні обмеження, такі як випадкові неточності у зворотному зв'язку, що генерується штучним інтелектом, і зменшення акценту на людській взаємодії, яка залишається ключовим елементом в оволодінні мовою. Тому професійний розвиток викладачів необхідний для забезпечення ефективної інтеграції технологій штучного інтелекту у вивчення мов.

Оскільки штучний інтелект продовжує розвиватися, необхідні подальші дослідження для вивчення його повного потенціалу в мовній освіті. Стрімкий розвиток додатків на основі штучного інтелекту відкриває нові можливості для покращення лінгвістичних компетенцій, що робить вкрай важливим регулярне оцінювання їхнього впливу. Ефективно використовуючи технології штучного інтелекту, ті, хто вивчає мови, можуть отримати вигоду від більш персоналізованого, адаптивного та цікавого навчального процесу, що в кінцевому підсумку покращить їхній загальний рівень володіння мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 30.03.2025)
2. Громова, І. І., Мартинюк, Н. В., & Шевченко, О. В. (2020). Система підготовки майбутніх вчителів до використання технологій штучного інтелекту. Інформаційні технології в освіті, 39, 19–33.
3. Коломієць А.М., Кушнір О.І. (2024). Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 70, 45–57.
4. Кудельська, О., Мельницька, О. (2022) Особливості використання інтернет-освіти у підготовці вчителів англійської мови. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 1(7), 98–104.
5. Awasthi, S., & Soni, Y. (2023). Empowering Education System with Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges. Shodh Samagam, 6 (1). <http://www.shodhsamagam.com/admin/uploads/Empowering%20Education%20System%20with%20Artificial%20Intelligence%20%20Opportunities%20and%20Challenges.pdf>. (дата звернення: 28.03.2025)
6. Daweli, Talal & Mahyoub, Rian. (2024). Exploring EFL Learners' Perspectives on Using AI Tools and Their Impacts in Reading Instruction: An Exploratory Study. Arab World English Journal. 160–171.
7. Fadhillah, U. (2018). Effectiveness of Grammarly Application for Writing English Abstract. 8(12), 4.
8. Nur Fitria, Tira. (2021). "Grammarly" as AI-powered English Writing Assistant: Students' Alternative for English Writing. Metathesis Journal of English Language Literature and Teaching. 5. 65–78. 10.
9. Topal, Ibrahim. (2023). A state-of-the-art app in the spotlight: BoldVoice. Digital Era in Foreign Language Education. 243–250.
10. Zhai, Xuesong & Chu, Xiaoyan & Chai, Ching & Jong, Morris & Istenic Starcic, Andreja & Spector, Jonathan & Liu, Jia-Bao & Yuan, Jing & Li, Yan. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. Complexity. 1–18

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 5 (2025)

Підписано до друку 21 травня 2025 р.

Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 6

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.